

Heidi Nyrhinen

**KYLLÄ HAUKKU HAAVAN TEKEE,
MUTTA SUVAITSEVA EI TOISIA HAUKU!**

Toiminnallinen opinnäytetyö varhaisnuorten suvaitsevuuteen kasvattamisesta

**KYLLÄ HAUKKU HAAVAN TEKEE,
MUTTA SUVAITSEVA EI TOISIA HAUKU!**

Toiminnallinen opinnäytetyö varhaisnuorten suvaitsevuuteen kasvattamisesta

Heidi Nyrhinen
Opinnäytetyö
Kevät 2011
Sosiaali-alan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma, varhaiskasvatuksen, lastensuojelun ja sosiaalisen nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Heidi Nyrhinen

Opinnäytetyön nimi: Kyllä haukku haavan tekee, mutta suvaitseva ei toisia hauku! Toiminnallinen opinnäytetyö varhaisnuorten suvaitsevuuteen kasvattamisesta.

Työn ohjaajat: Pirjo Ylikauma ja Raija Lehtola

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: kevät 2011

Sivumäärä: 84 + 27 liitesivua

Toteutin opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden yhdelle Oulun kaupungin perusopetuksen 6. luokista. Luokan opettaja otti mielellään vastaan ehdotukseni opinnäytetyöstä. Vaikka suvaitsevuuskasvatus ei vaadi mitään kriteerejä sen kohderyhmältä, oli toiminnalle tilausta, sillä luokassa esiintyi pientä kiusaamista, luokassa oli erityisoppilaita ja luokkaan oli sopivasti tulossa myös uusia oppilaita.

Tulostavoitteena opinnäytetyössäni oli edistää varhaisnuorten kasvua suvaitsevuuteen tarjoamalla suvaitsevuudesta oppimiskokemuksia, jotka saivat aikaan suvaitsevia asenteita, sekä kokemuksia, joiden tarkoituksena oli vahvistaa minäkäsitystä. Perustin toiminnan tietoon varhaisnuorten kehitystehtävistä, elämäntilanteesta sekä heidän suhtautumisestaan erilaisuutta kohtaan. Toiminnallisena tavoitteena opinnäytetyössäni oli suvaitsevan ilmapiirin lisäämisellä mahdollistaa sen laajeneminen oppilaiden mukana muualle kouluun sekä muihin yhteisöihin, joihin oppilaat kuuluvat tai liittyvät myöhemmin.

Suvaitsevuuskasvatus pohjautui kokemukselliseen oppimiseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Menetelminä käytin yhteistoiminnallisia leikkejä ja harjoituksia, kuten roolityöskentelyä. Tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi keräsin oppilailta sekä suullista että kirjallista palautetta toimintakertojen yhteydessä. Sain lopuksi palautetta myös luokan opettajalta.

Tulostavoite täyttyi, sillä oppilaat olivat oppineet suvaitsevuudesta, mikä sai aikaan myös suvaitsevia asenteita. Oppilaat ymmärsivät ihmisten olevan erilaisia, mutta myös jollakin tavalla samanlaisia ja kaikista löytyvän myönteisiä puolia ja vahvuuksia. Oppilaat oppivat myös koulukiusaamisesta koko luokkaa koskettavana ilmiönä, kokivat empatiaa kiusattuja kohtaan ja oppivat rohkeutta ja keinoja puuttua kiusaamiseen. Tämä sai heidät puuttumaan kiusaamiseen suvaitsevuuden ja ystävyyden edistämiseksi. Oppilaat olivat kokeneet myös minäkäsityksensä vahvistuneen, mikä näkyi etenkin yhteenkuuluvuuden kokemisena luokassa. Myös opettaja oli huomannut uusia ja yllättäviäkin ystävyyssuhteita luokassa. Koska tulostavoite täyttyi, mahdollistaa se silloin myös toiminnallisen tavoitteen saavuttamisen.

Näen suvaitsevuuskasvatuksen tärkeänä. Sen merkitys korostuu varhaisnuorten parissa, sillä yhteenkuuluvuuden kokeminen ikätovereiden kanssa on välttämätöntä varhaisnuorten suotuisalle kasvuun ja kehitykselle. Suvaitsevuuskasvatusta olisi hyvä kehittää myös eri-ikäisille lapsille ja nuorille ja laajentaa muihin yhteisöihin.

Asiasanat: suvaitsevuus, suvaitsemattomuus, suvaitsevuuskasvatus, varhaisnuoret, kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallisuus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services, Early Childhood Education, Child Protection and Social Youth Work

Author: Heidi Nyrhinen

Title of thesis: Improving Tolerance Among Early Teens

Supervisors: Pirjo Ylikauma and Raija Lehtola

Term and year when the thesis was submitted: spring 2011

Number of pages: 84

+ 27 appendices

The practical part of this thesis was put into practice for one of the 6th grades of comprehensive schools in the city of Oulu. The classroom teacher accepted my suggestion for the thesis. Even though tolerance education does not require any criteria of its target group, it was needed because minor bullying incidents occurred in the classrooms. There were also pupils with special needs among the early teens, and new pupils were joining the class.

The purpose of my thesis was to improve tolerance among the early teens by offering them learning experiences about tolerance, which would make tolerant attitudes possible, and which were supposed to strengthen the early teens' self-image. The activity was based on the theory of developmental tasks of early teens, knowledge of their life situation and the attitudes they have towards difference. The long-term practical aim was to make it possible to expand the tolerant atmosphere to the entire school and other communities by increasing tolerance in the classrooms.

Tolerance education was based on the theory of experiential learning and cooperation. The methods I used were co-operative games and exercises like roleplay. To evaluate the accomplishment of the purpose, I gathered oral and written feedback from the pupils. I got feedback also from the teacher.

The purpose was accomplished because the pupils had learned about tolerance, which also led to tolerant attitudes. The pupils understood that people were all different, but also similar in some way, and that there were positive sides and strengths in everyone. The pupils also learned about bullying as a phenomenon that concerned the whole class, they felt empathy towards the bullied, and learned about courage and ways to intervene the bullying. This made them intervene bullying in the name of tolerance and friendship. The pupils also felt that their self-image strengthened, which was shown as the feeling of cohesion in the class. The teacher also noticed the increased cohesion in the class in the form of new and unexpected friendships. As the purpose was accomplished, it makes it possible to achieve the long-term practical aim.

In my opinion tolerance education is important. Its meaning is emphasized among early teens because the feeling of cohesion with peers is necessary for their favorable growth and development. It would be useful to enlarge this kind of activity for children of all ages in different communities.

Keywords: tolerance, intolerance, tolerance education, early teens, experiential learning, cooperation

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO..... | 6 |
| 2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET | 8 |
| 3 KOHTI VARHAISNUORTEN SUVAITSEVUUTTA | 10 |
| 3.1 Varhaisnuorten kehitystehtävät | 10 |
| 3.2 Varhaisnuorten elämäntilanteena siirtymävaihe | 12 |
| 3.3 Varhaisnuorten suhtautuminen erilaisuuteen | 13 |
| 3.4 Ihmis- ja oppimiskäsitys ja oppimisen menetelmät suvaitsevuu- teen kasvattamisessa..... | 15 |
| 3.5 Varhaisnuorten suvaitsevuu- tta edistävät kontaktit..... | 17 |
| 3.5.1 Kontaktit, joissa tutustumalla etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä | 18 |
| 3.5.2 Kontaktit, joissa kiinnitetään huomiota toisten positiivisiin puoliin | 20 |
| 3.5.3 Kontaktit, joissa tavoitellaan koulukiusaamiseen puuttumista..... | 23 |
| 4 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS..... | 29 |
| 5 TOIMINTAKERRAT | 33 |
| 5.1 Ensimmäinen toimintakerta: tutustumalla eroihin ja yhtäläisyyksiin | 33 |
| 5.2 Toinen toimintakerta: toisten positiivisten puolien huomioiminen | 36 |
| 5.3 Kolmas toimintakerta: empatiasta draaman maailmaan | 40 |
| 5.4 Neljäs toimintakerta: draamasta suvaitsevuu- teen ja ystävyyteen..... | 43 |
| 6 ARVIOINTI | 50 |
| 6.1 Ensimmäisen toimintakerran arviointi | 51 |
| 6.2 Toisen toimintakerran arviointi..... | 55 |
| 6.3 Kolmannen toimintakerran arviointi | 58 |
| 6.4 Neljännen toimintakerran arviointi | 60 |
| 6.5 Toimintakerrat kokoava arviointi..... | 65 |
| 6.6 Omien oppimistavoitteiden arviointi..... | 68 |
| 7 PÄÄTELMÄ JA POHDINTAA | 72 |
| LÄHTEET | 81 |
| LIITTEET..... | 85 |

1 JOHDANTO

UNESCO (1995, 2–3) määrittelee suvaitsevuuden sopusointuisena erilaisuutena. Se merkitsee sen tosiasian hyväksymistä, että ihmisillä, jotka ovat kaikki luonnostaan erilaisia, on oikeus olla sellaisia, kuin ovat, ja elää rauhassa. Suvaitsevuus on ihmiskunnan rikkaan moninaisuuden aitoa hyväksymistä, kunnioittamista ja arvostamista. Se ei saa kuitenkaan missään tilanteessa näkyä epäoikeudenmukaisuuden oikeutuksena. Suvaitsevuus on ennen kaikkea jokaiselle ihmiselle kuuluvien ihmisoikeuksien ja perusvapauksien tunnustamista sekä niiden aktiivista puolustamista.

Suvaitsemattomuus sitä vastoin merkitsee kunnioituksen puutetta erilaisuutta, ihmisen omista piirteistä eroavia piirteitä kohtaan (Allianssi ry: suvaitsemattomuus). Wahlström (1996, 72, 74) liittää suvaitsemattomuuteen keskeisenä käsitteenä ennakkoluuloisuuden. Nimensä mukaisesti se on luulemista ennakkoon, jolloin mielikuva toisesta ihmisestä on muodostettu, ennen kuin sitä on tarkistettu. Ennakkoluuloisuus vaikuttaa asennoitumiseen muita kohtaan. Tällöin voidaan puhua myös leimaamisesta, suhtautumisesta ihmisiin tietynlaisina. Leimaamiseen saattaa ennakkoluuloisuuteen taipuvaisella riittää yksikin kokemus, joko oma tai muualta kuultu.

Brownin (1998) mukaan suvaitsemattomuus ilmenee halventavina asenteina, negatiivisena tunteen ilmaisuna ja syrjivänä käytöksenä ihmisiä kohtaan (Rautiainen 2005, 69). Loukkaavan kielenkäytön lisäksi se voi olla aiheetonta syytelyä ja toisen maineen mustamaalaamista. Myös huomiotta jättäminen ja poissulkeminen sosiaalisista suhteista kuuluvat sen yleisimpiin oireisiin, samoin kuin fyysinen väkivalta. (Allianssi ry: suvaitsevaisuus). Suvaitsevuuteen kasvattamisessa pyritään kehittämään ihmisen kykyä suhtautua hyväksyvämällä ja kunnioittavammalla tavalla siihen, mitä hän pitää erilaisena. Sen painopisteinä ovat ennakkoluulojen vähentäminen ja myönteisemmän asennoitumisen ulottaminen niihin ihmisryhmiin, jotka eivät kuulu omaan lähiryhmään. (Wahlström 1996, 105.) Opinnäytetyössäni suvaitsevuuteen kasvattaminen perustuu näihin lähtökohtiin.

Rogers (1986) ja Rosenberg (1979) ovat tutkineet, että ihminen, joka hyväksyy itsensä, kykenee paremmin hyväksymään myös muita. Tästä syystä liitin minäkäsityksen vahvistamisen osaksi suvaitsevuuteen kasvattamista opinnäytetyössäni. Borban (1989) mukaan minäkäsitystä voidaan vahvistaa mahdollistamalla positiivisia kokemuksia sen eri ulottuvuuksilla, joihin hän luettelee

Reasoneria (1982) siteeraten itsensä tiedostamisen, yhteenkuuluvuuden, pätevyyden, turvallisuuden ja tehtävätietoisuuden. (Aho 1996, 43, 56–58.) Kalliopuskan (1990) mukaan ihminen, jolla on positiivinen minäkäsitys, kykenee myös helpommin tuntemaan empatiaa muita kohtaan, asettumaan toisen asemaan. Empatiakyvyllä taas nähdään vahva yhteys suvaitseviin asenteisiin. (Ikonen 1997, 38). Tämän vuoksi liitin myös empatiakyvyn kehittämisen osaksi suvaitsevuuteen kasvattamista opinnäytetyössäni.

Suvaitsevuuden edistäminen ja huono-osaisuuden ehkäiseminen luetaan sosiaalialan koulutusohjelman osaamisprofiiliin mukaan tulevan sosionomin osaamiseen (Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2010). Koulutusohjelmassani suuntaudun lapsiin ja nuoriin. Valitsin varhaisnuoret suvaitsevuuteen kasvattamisen kohderyhmäksi, koska tulevana sosionomina olen kiinnostunut työskentelemään varhaisnuorten parissa. Himbergin, Laakson, Peltolan, Näätäsen ja Vidjeskogin (2005, 91) mukaan varhaisnuoruus käsittää ikävuodet yhdestätoista neljääntoista. Varhaisnuorten parissa suvaitsevuuden edistäminen on tärkeää, sillä se tukee heidän suotuisaa kasvuaan ja kehittymistään. Minulla on myös kiinnostusta kansainvälistä ja monikulttuurista nuorisotyötä kohtaan, jossa suvaitsevuuden edistämällä on tärkeä tehtävänsä. Opinnäytetyöni ansiosta saan itselleni hyödyllisen työkalun työelämää varten. Voin hyödyntää suvaitsevuuskasvatusta omassa työssäni.

Toteutin opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden yhdelle Oulun kaupungin perusopetuksen 6. luokista. Luokan opettaja otti mielellään vastaan ehdotukseni opinnäytetyön toteuttamisesta. Suvaitsevuuteen kasvattaminen ei vaadi mitään kriteerejä sen kohderyhmältä, se on paikallaan missä tahansa yhteisössä. Opinnäytetyölleni oli kuitenkin tilausta, sillä luokassa esiintyi pientä kiusaamista, luokassa oli erityisoppilaita ja luokkaan oli tulossa myös uusia oppilaita opinnäytetyöni toteutuksen ajankohtana. Toiminta linkittyi mielestäni luontevasti myös koulun oppimisideologiaan, sillä tarkoitukseni oli tarjota oppimiskokemuksia suvaitsevuudesta minäkäsitystä vahvistavien kokemusten ohella. Myös perusopetuksen arvopohja tuki valintaani, sillä ihmisoikeudet ja erilaisuuden hyväksyminen kuuluvat perusopetuksen arvomaailmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET

Opinnäytetyöni **tulostavoitteena** on edistää varhaisnuorten kasvua suvaitsevuuteen ohjaamalla neljä tavoitteellista toimintakertaa suvaitsevuudesta yhdelle perusopetuksen 6. luokista. Edistän oppilaiden kasvua suvaitsevuuteen tarjoamalla heille suvaitsevuudesta oppimiskokemuksia, jotka saisivat aikaan suvaitsevia asenteita, sekä kokemuksia, joiden tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä. Jotta voin edistää juuri varhaisnuorten suvaitsevuutta, perustan toiminnan tietoon varhaisnuorten kehitystehtävistä, elämäntilanteesta sekä heidän suhtautumisestaan erilaisuutta kohtaan. Toimintakertojen välittömiä hyödynsaajia ovat luokan oppilaat ja välillisiä hyödynsaajia koko koulun yhteisö, uudet luokkatoverit yläasteella ja muut yhteisöt, joihin oppilaat kuuluvat ja joihin he tulevat liittymään myöhemmin tulevaisuudessa.

Opinnäytetyöni **toiminnallisena tavoitteena** on suvaitsevan ilmapiirin lisäämisellä mahdollistaa sen laajeneminen oppilaiden mukana muualle kouluun kuin myös muihin yhteisöihin, joihin oppilaat kuuluvat tai tulevat liittymään myöhemmin tulevaisuudessa, kuten uuteen ryhmään yläasteella.

Oppimistavoitteeni asetin ottaen huomioon oman ammatillisen kasvuni suhteessa Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman osaamisprofiilalueisiin (2010). Itsensä kehittämisen alue painottaa oman toiminnan jatkuvaa kehittämistä. Minulla on kokemusta, ja olen kiinnostunut työskentelystä nuorten parissa, mutta suuren ryhmän ohjaamista haluaisin vielä kehittää. Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen alueella tavoitteenani on olla kannustava ja innostava ohjaaja, jotta oppilaat innostuisivat ja rohkaistuisivat osallistumaan toimintaan ja tuomaan esille mielipiteitään eikä kukaan jäisi syrjään. En kuitenkaan halua pakottaa ketään osallistumaan. Tavoitteenani on myös ratkoa mahdollisia esille tulevia riitoja rakentavasti ja puolueettomasti. Haluan myös ottaa huomioon oppilaiden mielipiteitä toiminnassani niin hyvin, kuin se toiminnan tavoitteissa on mahdollista ja suhtautua oppilaisiin heitä kunnioittaen ja arvostaen.

Asiakastyön osaamisalueen mukaan sosionomin toiminnan tulee aina perustua asiakaslähtöisyyteen. Asiakaslähtöisyys merkitsee opinnäytetyössäni sitä, että osaan yhdistää teorian toimintaan eli ymmärtän oppilaiden tarpeet suvaitsevuuteen kasvattamiselle sekä heidän

kehitysvaiheensa ja elämäntilanteensa toimintaa ohjaavina tekijöinä. Näihin seikkoihin perehtyminen kehittää ammatillisuuttani nuorten parissa työskennellessäni muissakin sosiaalialan tehtävissä. Myös asiakkaiden osallistaminen kuuluu asiakaslähtöisyyteen. Tavoitteenani onkin osallistaa oppilaita toiminnan suunnitteluun.

Sosionomin yhteiskunnalliseen analyysitaitoon kuuluu ymmärtää asiakkaiden sosiaalisten toimintaedellytysten ja suoriutumiskyvyn muotoutumista erilaisissa yhteiskunnallisissa sidoksissa, tässä tapauksessa koululuokassa, ja osata toimia niitä turvaavalla tavalla analysoimalla ja ehkäisemällä sosiaalisia ongelmia. Yhteisöllisen osaamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen alueella sosionomin tulisi tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia seikkoja ja toimia niiden purkamiseksi. Oppimistavoitteenani näiden pohjalta on ymmärtää suvaitsevuuden edistämisen merkitys oppilaiden suotuisan kasvun ja kehittymisen kannalta, millä on myös merkityksensä sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä.

3 KOHTI VARHAISNUORTEN SUVAITSEVUUTTA

Olipa kyseessä mikä tahansa toiminta, jolla on kasvatuksellisia päämääriä, tulee aina ensin muodostaa käsitys toiminnan kohteena olevasta kasvavasta yksilöstä, varhaisnuoresta. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (1994) kehottavat perehtymään kasvatettavien iän mukaisen kehitystason asettamiin kehitystehtäviin, kasvatettavien elämäntilanteeseen ja inhimillisyyden ilmenemiseen kasvatettavissa heidän edellytystensä pohjalta (Ikonen 1997, 1, 6). Perehtymällä varhaisnuorten iän mukaisen kehitysvaiheen kehitystehtäviin ja elämäntilanteeseen ymmärrän suvaitsevuuteen kasvattamisen merkityksen varhaisnuoren näkökulmasta ja osaan räätälöidä toiminnan varhaisnuoren kasvun ja kehityksen kannalta merkityksellisiin seikkoihin. Perehtymällä suvaitsemattomuuden ilmenemiseen varhaisnuorissa ymmärrän, mihin seikkoihin minun tulisi suvaitsevuuteen kasvattamisessa pureutua. Tällöin voin mielestäni puhua tavoitteesta edistää varhaisnuorten suvaitsevuutta.

3.1 Varhaisnuorten kehitystehtävät

Eriksonin psykososiaalisessa kehitysteoriassa varhaisnuoret liikkuvat kouluiän ja nuoruusiän kehitysvaiheiden välimaastossa. Erikson kuvaa kouluikää kehitysvaiheena, jossa koulu ja sen toveripiiri muodostavat keskeisimmän sijan varhaisnuoren elämässä (Dunderfelt 1997, 247). Kuudennen luokan oppilaiden suvaitsevaisuuteen kasvattamisen kohdistaminen juuri kouluympäristöön on silloin perusteltua.

Koulun toveripiirin merkityksellisyttä perustelee varhaisnuoren kehityksessä tapahtuvat muutokset. Varhaisnuoret ovat joko murrosiässä tai sen kynnyksellä, esipuberteetissa. Samalla kun nuori totuttelee muuttuneeseen ulkomuotoonsa, joutuu hän luopumaan lapsuuden minäkäsityksestään ja pyrkii itsenäistyäkseen ja "aikuistuakseen" irrottautumaan vanhemmistaan muodostamalla ihmissuhteitaan uudella tavalla: hän suuntautuu yhä enemmän ikätovereidensa pariin. (Himberg ym. 2005, 91, 95, 97.)

Ikätovereiden ryhmällä on merkittävin vaikutus varhaisnuoren minäkäsityksen uudelleen rakentumiselle, sillä ryhmä toimii nuorelle peilinä itsensä kehittämisessä. Murrosiän muutosten keskellä oleva nuori vertaa itseään muihin ja ottaa muiden palautteen kautta selvää, millainen hän on, mitä hän tietää ja osaa ja miten häntä sen vuoksi arvostetaan. Varhaisnuorella on kova tarve tulla hyväksytyksi toveripiirissään. Hän haluaa olla samanlainen kuin muut ja kuulua joukkoon, jotta epävarma minäkäsitys vahvistuisi me-hengen turvin. (Rödstam 1992, 74, 76, 87–88.) Näistä syistä suvaitsevuuden edistäminen varhaisnuorten parissa on tärkeää. Jotta oppilaat voisivat tuntea itsensä hyväksytyiksi muiden silmissä, tulee minun opinnäytetyössäni edistää yksilöllisyyden hyväksyntää. Minäkäsityksen vahvistamisessa edistän oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Kehitystehtävänä kouluiässä on Eriksonin mukaan pystyvyyden tunteen muodostuminen alemmuuden tunteen sijaan (Dunderfelt 1997, 247). Kun nuori onnistuu kehitystehtävässään, muodostuu hänelle itseä koskeva pätevyyden elämys, joka säilyy (Himberg ym. 2005, 23). Otan tämän kehitystehtävän huomioon suvaitsevuuteen kasvattamisessa edistämällä oppilaiden erilaisten vahvuuksien hyväksyntää, sillä varhaisnuoret pyrkivät olemaan samanlaisia myös vahvuuksiltaan. Huomioin kehitystehtävän suvaitsevuuteen kasvattamisessa myös vahvistamalla oppilaiden minäkäsitystä pätevyyden alueella.

Nuoruuden kehitysvaiheessa yksilöllisyyden tunne Eriksonin mukaan kasvaa, jolloin nuori alkaa etsiä itseään ja muodostaa omaa identiteettiään, mikä on nuoruusiän kehitystehtävä (Dunderfelt 1997, 247). Identiteetti muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Aaltonen, Ojanen, Vihunen, Vilén 1999, 78). Sen kehittymistä ohjaavat Eriksonin mukaan nuoren omat sisäiset tarpeet, voimavarat ja ympäristön odotukset. Nuori kokeilee erilaisia rooleja löytääkseen itselle sopivan identiteetin rooleja yhteensovittamalla. (Dunderfelt 1997, 247.)

Campbellin (1990) mukaan heikko minäkäsitys näkyy itselle sopivan identiteetin jäsentymättömyytenä (Talib 2002, 44). Koska varhaisnuorilla on tarve saada hyväksyntää ympäristöltään ja olla samanlaisia kuin muut, saattavat he pyrkiä luomaan identiteettiään muiden odotusten mukaisesti unohtaen omat sisäiset tarpeensa tai ylittäen omat voimavaransa. Tällöin saattavat olla edessä monet epäonnistumisen kokemukset, jotka luovat myös negatiivista käsitystä itsestä. Mikäli nuori ei löydä itselleen sopivaa identiteettiä, ei hän myöskään löydä sopivaa ammatti-identiteettiä. Tällöin sopeutuminen yhteiskuntaan vaikeutuu ja syrjäytymisen riski kasvaa.

Kun nuori huomioi omat sisäiset tarpeensa ja voimavaransa tavoitteitaan asettaessaan, saa hän helpommin onnistumisen kokemuksia. Tämä johtaa positiivisen minäkäsityksen muotoutumiseen ja tunteeseen elämänhallinnasta. Positiivinen minäkäsitys saa aikaan sen, että nuori oppii luottamaan itseensä uusien haasteiden edessä ja uskaltaa tehdä yhä itsenäisempiä päätöksiä elämässään. (Aaltonen ym. 1999, 84–85, 87–89.) Jotta nuori huomioisi omat sisäiset tarpeensa ja voimavaransa identiteettinsä rakentamisessa, tulee suvaitsevuuteen kasvattamisessa edistää hyväksyntää näiden asioiden suhteen. Huomioin nuoruuden kehitystehtävän myös vahvistamalla oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen ja pätevyyden osalta, sillä nuoret tarvitsevat tukea sisäisten tarpeidensa ja voimavarojensa tiedostamiseen.

3.2 Varhaisnuorten elämäntilanteena siirtymävaihe

Kuudennen luokan oppilaiden elämäntilannetta kuvaa siirtymävaihe, sillä he ovat siirtymässä ala-asteelta yläasteelle. Penttimikko ja Uunila (2000, 55–57) ovat tutkineet kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä. Oppilaat toivat tutkimuksessa esille huolia. Heitä mietitytti, saisivatko he yläasteella ystäviä ja olivatko huhut koulukiusaamisesta totta. Oppilaat pelkäsivät kiusatuksi joutumista tai sitä, että omia ystäviä aletaan kiusata. Kiusaaminen oli tutkimuksen mukaan yleisin puheenaihe yläasteelle siirtymisestä. Oppilaat olivat jopa miettineet yhdessä keinoja siihen puuttumiseksi.

Suvaitsevuuteen kasvattamisessa otan huomioon varhaisnuorten elämäntilanteen tukemalla oppilaita ystävyys-suhteiden luomisessa. Rödstramin (1992, 113) mukaan ala-asteella luotu yhteenkuuluvuus toimii mallina yhteenkuuluvuudelle jatkossa oman ryhmän ulkopuolella, minkä vuoksi sen kehittäminen on tärkeää. Yhteenkuuluvuutta kokeva nuori arvostaa itseään, mikä näkyy myös kykyä vastavuoroisiin ystävyys-suhteisiin, niiden luomiseen ja ylläpitämiseen (Aho 1996, 71). Suvaitsevuuden edistäminen oppilaiden välillä lisää heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan ryhmässä, mikä helpottanee sen jatkumista myös yläasteella. Oppilaita voi tukea ystävyys-suhteiden luomisessa myös se, kun yhdessä pohditaan hyvän ystävän ominaisuuksia. Kaukiainen ja Salmivalli (2009, 13) tietävät, että kun nuori saa ystäviä, välttää hän paremmin myös kiusatuksi tulemistakin yläasteella.

3.3 Varhaisnuorten suhtautuminen erilaisuuteen

Koska opinnäytetyössäni on kyse varhaisnuorten suvaitsevuuden edistämisestä, perehdyn siihen, miten suvaitsemattomuus ilmenee varhaisnuorissa. Varhaisnuorten ennakkoluuloisuuteen vaikuttavat seikat löytyvät kasvatuksesta, mediasta ja kehitysvaiheesta. Ashmore ja Delboca (1976) ovat tutkineet ennakkoluuloisuuden olevan yhteydessä kasvatukseen, johon ovat kuuluneet kova kuri, välinpitämättömyys ja torjunta. Aboud (1988) on tutkinut kasvattajien rajoittaneen lapsen tunneilmaisua, etenkin negatiivisia tunteita heitä itseään kohtaan, ja rankaisseet siitä. Tällainen lapsi korvaa tilanteen myöhemmin heijastamalla tiedostamattaan negatiiviset tunteensa ihmisiin, joilla ei ole valta-asemaa, jotka ovat jollain tavalla puolustuskyvyttömiä. (Wahlström 1996, 73.) Kasvatuksen rooli arvojen ja asenteiden muokkaajana on muutenkin merkittävä. Jaakkola (2000) arvioi kotipiirissä ääneen lausutuilla suvaitsemattomilla ajatuksilla olevan yhteyttä myös varhaisnuorten suvaitsemattomuuteen. Myös medialla on merkittävä asema asenteiden luojana ja ylläpitäjänä. (Soilamo 2006, 43–44.)

Wahlström (1996, 92) näkee koulukiusaamisen yhtenä suvaitsemattomuuden seurauksista. Salmivalli (1998) määrittelee koulukiusaamisen käyttäytymisenä, jolla pyritään tahallisesti vahingoittamaan toista fyysisesti tai psyykkisesti (Rautiainen 2005, 70). Varhaisnuorilla koulukiusaamista voidaan tarkastella kehitysvaiheeseen liittyvänä ilmiönä, sillä varhaisnuorilla on taipumusta mustavalkoiseen ajatteluun, mikä näkyy heidän jäykissä, kärjistetyissä ja liioitelluissa näkemyksissä omaan lähiryhmään kuulumattomia kohtaan (Rödstam 1992, 32). Oman toveriryhmän ihailu ja kielteisyys muita ryhmiä kohtaan on varhaisnuorille luonnollinen ajattelutapa, sillä se suojaa kehittyvää identiteettiä ”erilaisten maailmojen” aiheuttamilta ristiriidoilta. Samaistumista omaan toveriryhmään helpottaa, kun siitä tehdään tunnekohteena ”hyvä” muiden ryhmien edustaessa ”pahaa”. (Vuorinen 1997, 218–220.) Allport (1954) tietää vähäisten sosiaalisten yhteyksien ryhmien välillä saavan aikaan oikean tiedon puutetta, mikä helposti johtaa väärinymmärryksiin ryhmien välisistä eroista sekä niiden liioitteluun, toisin sanoen ennakkoluuloihin. Ennakkoluulot taas voivat hallitsemattomina johtaa kiusaamiseen asti (Wahlström 1996, 74–75).

Rödstamin (1992, 74–75) mukaan varhaisnuorten kiusaaminen kulkee käsi kädessä heidän samankaltaisuutta ihannoivan ilmapiirinsä kanssa. Syyksi kiusaamiseen voikin riittää mikä tahansa kiusatun piirteistä, jonka kiusaaja kokee itsestään erilaiseksi (Wahlström 1996, 92).

Tietyt piirteet lisäävät riskiä joutua kiusatuksi. Piirteet liittyvät useimmiten eroihin ulkoisessa olemuksessa, motorisissa taidoissa ja temperamentissa (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 13). Varhaisnuorten muuttuva fyysinen olemus on alttiina kiusaamiselle. Aikaisin kehittyvien tiedetään joutuvan helposti kiusan kohteeksi kuin myös myöhään kehittyvien. (Himberg ym. 2005, 92–93.) Myös kulttuurierot lisäävät riskiä joutua kiusatuksi. Talibin (2002, 71–72) mukaan useat koulukiusaamisesta tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että lähes jokainen maahanmuuttajaoppilas on kokenut koulussa jonkinasteista kiusaamista. Sonnenschein (1988) on tullut tutkimuksissaan siihen tulokseen, että lapset ovat jo 12-vuotiaina saattaneet muodostaa ennakkoluuloiset mielikuvat etnisistä ryhmistä (Wahlström 1996, 83).

Ahon mukaan koulukiusaajille on yleistä itsevarma olemus. Itseä esille tuovan käyttäytymisen takana piilee kuitenkin tarve peittää oma heikko minäkäsitys. Spencer, Josephs ja Steele (1993) toteavat kiusaajien turvautuvan kaiken erilaisen halveksuntaan pönkittääkseen omaa minäkäsitystään. (Aho 1996, 9, 43.) Tämä saattaa korostua varhaisnuorilla minäkäsityksen muutenkin kohdatessa kolauksia murrosiän aiheuttamien muutosten vuoksi. Tämän vuoksi minäkäsityksen vahvistaminen osana suvaitsevuuteen kasvattamista on perusteltua. Kaukiainen ja Salmivalli (2009, 13) ovat tutkineet kiusaajilla olevan usein myös vaikeuksia tuntea empatiaa muita kohtaan. Tämän vuoksi empatiakyvyn kehittäminen on mielestäni hyvä sisällyttää osaksi varhaisnuorten suvaitsevuuden edistämistä.

Kiusaaja valitsee kohteekseen usein sellaisen oppilaan, joka on arka tai fyysisesti heikko eikä kykene siksi puolustamaan itseään. Myös oppilas, jolla on vähän tai ei ollenkaan ystäviä, on helppo kiusattava, sillä harvat nousevat puolustamaan tällaista oppilasta. Tämän vuoksi uudet oppilaat joutuvat usein kiusatuiksi. Kiusaaminen koskee aina koko luokkaa. Pääkiusaajan lisäksi luokasta löytyy kiusaajan avustajia, kannustajia, kiusatun puolustajia ja hiljaisia hyväksyjiä. Kun tilanne jatkuu pitkään, saattaa ryhmän käsitys kiusatusta alkaa pikku hiljaa muuttua kielteiseksi ja oppilaan eristämisestä muodostuu vähitellen sosiaalinen normi. (Kaukiainen ja Salmivalli 2009, 10–12.) Koska koulukiusaaminen voidaan nähdä varhaisnuorten suvaitsemattomuuden ilmentymänä ja koko luokkaa koskettavana ongelmana, on suvaitsevuuden edistämistä mielestäni hyvä lähestyä juuri koulukiusaamisen aihepiirin kautta.

Vaikka varhaisnuorten kiusaamista on helppo ymmärtää heidän kehitysvaiheensa kautta, tiedetään kiusaamisen aiheuttavan todellisia kärsimyksiä kiusatulle ja olevan vahingollista myös kiusaajalle itselleen (Wahlström 1996, 92). Kaukaisen ja Salmivallin (2009, 6, 17) mukaan

kiusaamisen välittömiä vaikutuksia kiusatulle ovat stressi, ahdistuneisuus, masentuneisuus ja koulupelko, jotka näkyvät poissaoloina. Pitkällä aikavälillä kiusaaminen heikentää sekä itsetuntoa, että luottamusta muihin ihmisiin ja voi saada aikaan kehityksellisen riskin minäkäsitykselle. Minäkäsitys määrittää ihmisen käyttäytymistä ja ihminen toimii sen mukaisesti, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä sen mukaisesti, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa, kykynsä ja taitonsa ovat (Aho 1996, 11). Talib (2002, 42, 44) näkee negatiivisten palautteiden torjumisen onnistuvan vain jos identiteetti on vahvaksi kehittynyt. Minäkäsitys määrittää sitä, mitä ihminen odottaa tulevaisuudeltaan. Kiusaamisella voi siis olla vaikutuksensa pitkälle tulevaisuuteen, sillä kiusattu nuori ei välttämättä aseta identiteettiään rakentavia tavoitteita omien todellisten ominaisuuksiensa, kykyjensä ja taitojensa perusteella.

Mikäli kiusaamiseen ei puututa, muodostuu kiusaajalle käsitys toimintansa hyväksyttävyydestä. Kiusaaja alkaa pitää muiden alistamista hyvänä keinona saada huomiota ja itseluottamusta. Kiusaamisesta saattaa muodostua sosiaalisten tilanteiden hallintakeino. Tämä lisää riskiä kehittyä aikuiseksi, jolla on taipumusta aggressiiviseen käyttäytymiseen. (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 14.)

Roland (1984) tuo esille monien tutkimusten osoittaneen kiusaajan ja kiusatun roolien olevan pysyvän laatuista ja siksi kiusaamiseen puuttuminen olisi tärkeää jo ala-asteella, sillä mitä nuorempia lapset ovat, sen helpompi heidän käyttäytymistään on muuttaa (Ikonen 1997, 39). Varhaisnuoret tarvitsevat tukea minäkäsityksensä suotuisalle kehittymiselle, mikä vähentää riskiä joutua kiusatuksi tai ajautua kiusaajaksi. Minäkäsityksen suotuisa kehittyminen toteutuu vain sellaisessa vuorovaikutuksessa, johon kuuluvat hyväksyntä ja kunnioitus (Kaukiainen ja Salmivalli 2009, 17). Suvaitsevuuteen kasvattamisessa edistän hyväksyvää ja kunnioittavaa ilmapiiriä ja vahvistan oppilaiden positiivista käsitystä itsestä.

3.4 Ihmis- ja oppimiskäsitys ja oppimisen menetelmät suvaitsevuuteen kasvattamisessa

Suvaitsevuuteen kasvattajana toimin ekohumanistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Ekohumanistisen käsityksen mukaan ihminen on jatkuvasti oppiva, kehittyvä ja henkisesti

kasvava vastuullinen yksilö (Wahlström 1996, 106). Mielestäni kaikilla on mahdollisuus kehittyä: muuttaa omia ajattelutapojaan ja niiden mukaista toimintaa. Suvaitsevuuteen kasvattajana haluan perehtyä myös oppimiskäsitykseen ja oppimisen menetelmiin, joiden kautta suvaitsevuudesta oppiminen on tarkoituksenmukaisinta. Ilman perehtymistä edellä mainittuihin seikkoihin minun olisi vaikea luoda perustaa suvaitsevuuteen kasvattamiselle.

Suvaitsevuuteen kasvattaminen perustuu Wahlströmin (1996, 108) mukaan uudistavan oppimisen oppimiskäsitykseen sekä siihen nivoutuvaan kokemukselliseen oppimiseen. Opetuksen tulisi lähteä liikkeelle oppilaille itselleen merkityksellisistä aiheista tai heidän omista kokemuksistaan, sillä ne motivoivat parhaiten oppimaan. Opetuksen liittäminen oppilaiden ikävaiheen mukaisen kehitystason tarpeisiin, elämäntilanteeseen ja heidän suhtautumiseensa erilaisuutta kohtaan tukee mielestäni uudistavan oppimisen periaatteita. Kokemuksen kautta syntyneen uuden ymmärryksen ja tiedon ajatellaan ohjaavan myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa, joten oppimiskokemuksilla suvaitsevuudesta voi olla ennakkoluuloja ja asenteita muuttavia vaikutuksia.

Jotta kokemuksesta syntyisi uutta ymmärrystä ja tietoa, tulee sitä tietoisesti käsitellä. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti kokemuksen käsittely etenee reflektiosta eli pohdiskelevasta havainnoinnista käsitteellistämiseen, sen saattamiseen ymmärrettävään muotoon (Lehtonen & Lintunen 1995, 111). Räsänen (2000, 11–12) painottaa käsitteellistämisessä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä eli omien ja toisten kokemusten vertailua, mikä laajentaa omaa käsitystä opittavasta asiasta. Ymmärtäminen johtaa lopulta kokeilevaan toimintaan, mikä Kolbin mukaan aloittaa myös oppimisen syklin alusta (Lehtonen & Lintunen 1995, 111). Wahlström (1996, 116–117) suosittelee suvaitsevuuteen kasvattamisessa roolinottoharjoituksia tyypillisinä pedagogisina menetelminä kokemuksellisen oppimisen alueella.

Suvaitsevouden edistämisessä tulisi hyödyntää myös yhteistoiminnallista oppimista, jonka piirissä yhteistoimintaleikit kuuluvat suvaitsevuuteen kasvattamiselle tyypillisiin pedagogisiin menetelmiin. (Wahlström 1996, 122, 116.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opitaan vuorovaikutuksen kautta pareittain tai ryhmissä. Se nähdään tehokkaana oppimismuotona, sillä se korostaa oppilaan roolia aktiivisena osallistujana oppimistilanteissa, mikä johtaa korkeammantasoisiiin oppimistuloksiin ja valmiuteen soveltaa opittua tietoa uusiin tilanteisiin (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 89).

Johnsonin ja Johnsonin (1988) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa luodaan positiivinen riippuvuussuhde oppilaiden välille, jolloin heillä on tunne, että he tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen yhteisen tehtävän ja oppiakseen. Riippuvuus toisista lisää myös oppilaiden yksilöllistä vastuun tunnetta, sillä ryhmä onnistuu tehtävässään ja oppii vasta, kun jokainen sen jäsen osallistuu siihen (Lehtonen & Tantt-Knapp 1994, 89–90). Tämä saa muut oppilaat kannustamaan sellaista oppilasta ryhmässä, jonka motivaatio on heikompi tai joka on muuten vaarassa jäädä syrjään oppimisesta (Saloviita 2006, 49–50).

Yhteistoiminnallinen oppiminen sopii hyvin suvaitsevuutta edistäväksi menetelmäksi, sillä Putnam (1993), Sapon-Shevin (1990) ja Sapon-Shevin, Ayres ja Dunchan (2002) näkevät sen ansiot etenkin oppilaiden välisen hyväksynnän, yhteenkuuluvuuden ja ystävyyden kehittymisessä. Tästä syystä oppilaiden vapaasti valitsemat parit tai ryhmät eivät ole suotavia, sillä ne voivat vahvistaa luokassa olevia kuppikuntia ja lisätä joidenkin oppilaiden ulkopuolelle jäämistä (Saloviita 2006, 154, 35).

3.5 Varhaisnuorten suvaitsevuutta edistävät kontaktit

Varhaisnuorten suvaitsevuutta edistävät kontaktit perustuvat mustavalkoisen ajattelun vähentämiseen, hyväksyvän ja myönteisen ilmapiirin kehittämiseen, minäkäsityksen vahvistamiseen, empatiakyvyn lisäämiseen ja koulukiusaamisen ehkäisemiseen. Toiminnan pohjan muodostaa teoria varhaisnuorten kehitysvaiheeseen liittyvistä kehitystehtävistä, elämäntilanteesta sekä heidän suhtautumisestaan erilaisuutta kohtaan. Kontaktit tukevat silloin välillisesti myös varhaisnuorten suotuisaa kasvua ja kehitystä.

Amir (1969) on eritellyt niitä olosuhteita, joiden vallitessa kontaktit edistävät parhaiten ennakkoluulojen vähentämistä. Suvaitsevuuskasvatus toteutuu hänen mukaansa parhaiten silloin, kun toimintaan osallistuvien sosiaalinen asema on samantasoinen. Koululuokassa tämä voi merkitä yksinkertaisesti sitä, että osallistujat ovat kaikki samanikäisiä koululaisia. Kontakteilla tulee olla myös kaikille yhteinen päämäärä, jonka saavuttamista tulee tukea. Suvaitsevuuskasvatuksessa tulisi myös suosia läheisiä kontakteja oppilaiden välillä sekä kontakteja, jotka ovat miellyttäviä ja palkitsevia. (Hilasvuori & Mikkola 1994, 44.)

Toiminnallisuuden kautta oppilaat voivat kokea yhdessä oppimisen ja kokemisen iloa, jolloin toiminnan miellyttävyys ja palkitsevuus myös toteutuvat.

3.5.1 Kontaktit, joissa tutustumalla etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä

Sisällytän suvaitsevuuskasvatukseen kontaktit, joissa tutustutaan toisiin ja etsitään toisista sekä eroja, että yhtäläisyyksiä. Allport (1988) näkee tuttavuutta rakentavissa kontakteissa mahdollisuuden saada oikeaa tietoa ennakkoluulojen kohteista (Wahlström 1996, 105). Lasonen (1981) täsmentää oikean tiedon puolestaan synnyttävän totuudenmukaisempia uskomuksia toisista (Viinikainen 1997, 10). Tällä voi olla mustavalkoista ajattelua vähentäviä ja kiusaamista ehkäiseviä vaikutuksia. Wahlströmin (1996, 11, 77, 122) mukaan tuttavuutta rakentavissa kontakteissa piilee myös toisen ennakkoluuloja murtavan tekijän mahdollisuus: yhtäläisyyksien huomaaminen ihmisten välillä. Vaikka ihmiset ovat kaikki ulkoisesti erilaisia ja huomiomme kiinnittyy helposti juuri ulkoisiin eroihin, on meissä myös jotain samaa. Suvaitsevuuskasvatuksessa on oleellista ymmärtää tämä samanlaisuus ja tietoisesti korostaa sitä.

Tutustumista tavoittelevat kontaktit ovat omiaan tukemaan myös varhaisnuoren minäkäsitystä. Ahon (1996, 72) mukaan toisten ominaisuuksien, kykyjen ja intressien havaitseminen sekä yhtäläisyyksien etsiminen näiden välillä tukee minäkäsitystä yhteenkuuluvuuden alueella. Kun oppilaille tarjotaan tilaisuuksia kokea samanlaisuutta ikätovereidensa kanssa, tuntevat he kuuluvansa ryhmään ja tulevansa hyväksytyiksi muiden silmissä.

Vaikka varhaisnuorella on tarve kuulua joukkoon ja olla samanlainen kuin muut, muodostaa hän koko ajan, vaikkakin vähitellen, yksilöllistä identiteettiään ja haluaa tulla hyväksytyksi myös omana itsenään. Tunteakseen itsensä on opittava tuntemaan toisia. (Rödstam 1992, 76, 88.) Ahon (1996, 72, 68, 70) mukaan toisten ominaisuuksien, kykyjen ja intressien vertaaminen omiin lisää tietoisuutta omasta yksilöllisyydestä. Tarjoamalla tilaisuuksia tähän tuetaan minäkäsitystä itsensä tiedostamisen alueella. Itsensä tiedostava nuori osaa kuvata itseään realistisesti, ymmärtää olevansa erilainen kuin muut ja kokee yksilöllisyytensä arvokkaaksi. Yhteenkuuluvuutta tukee se, kun korostetaan, ettei ihmisten tule olla samanlaisia, kaikki ovat erilaisia ja se on hyväksyttävää. Kokemukset hyväksynnästä omaa yksilöllisyyttä kohtaan jäävät

varhaisnuoruudessa helposti muistiin helpottamaan myöhempää identiteetin rakentumista omien tavoitteiden pohjalta. Jos nuori kokee itsensä hyväksytyksi omana itsenään, ei hänen tarvitse etsiä muiden hyväksyntää elämänsä ratkaisuihin.

Suvaitsevuuteen kasvattamisessa yksilöllisyyttä tuodaan esille kiinnittämällä huomio sellaisiin eroihin ihmisten välillä, joita ei voi silmin havaita. Koska erilaisuus mielletään helposti juuri ulkoisten seikkojen mukaan, on Wahlströmin (1996, 121) mukaan tärkeää kiinnittää huomiota syvempään erilaisuuteen, jota on kaikissa ihmisissä ja joka tekee meistä yksilöitä.

Eroja ja yhtäläisyyksiä tutkivien kontaktien myötä oppilaat voivat huomata itselleen vieraammaksi jääneissä ”erilaisissa” luokkatovereissa samoja piirteitä kuin itsessään ja läheisemmissä luokkatovereissa erilaisuutta, jota eivät välttämättä aikaisemmin niin tiedostaneet. Kontaktien kautta oppilaat voivat oppia välttämään ihmisten arviointia mustavalkoisin ajatuksin, minkä Wahlström (1996, 112) nimeää yhdeksi suvaitsevuuteen kasvattamisen tärkeimmäksi päämääräksi.

Penttimikon ja Uunilan tutkimuksessa (2005, 55) oppilaat olivat huolissaan ystävien saamisesta ja koulukiusaamisesta yläasteella. Ikätovereiden kanssa yhtäläisyyksien huomaaminen voi yhteenkuuluvuutta lisätessään antaa itsevarmuutta tutustua myös uusiin luokkatovereihin. Kun oppilas rohkaistuu tutustumaan, saa hän ystäviä, mikä ehkäisee myös kiusatuksi tulemistä. (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 13.) Mikäli oppilas kokee yhteenkuuluvuutta, eli tunnetta muiden hyväksynnästä, kykenee hän silloin helpommin hyväksymään muita, mikä myös helpottaa ystävien saamista (Aho 1996, 71).

Kun oppilaiden tutustumista edistetään ja eroja ja yhtäläisyyksiä tutkitaan, on hyvä tiedostaa mitkä asiat oppilaita toisissaan kiinnostavat. Himberg ja kumppanit (2005, 92, 82–83) toteavat persoonallisten piirteiden ja harrastusten olevan varhaisnuorten ”huulilla” itseä ja toisia kuvattaessa. Heidän mukaansa kouluikäisen huomio kiinnittyy ala-asteen viimeisinä vuosina aikomusten suuntaan, joten on hyvä tutkia nuoren identiteettiä rakentavia tekijöitä, kuten tulevaisuuden odotuksia. Oppilaiden on hyvä tutustua ryhmänsä monimuotoisuuteen edellä mainittujen seikkojen suhteen hyväksyvässä ilmapiirissä, mikä vähentää mustavalkoisen ajattelun aikaansaamia ”kuppikuntia”.

Suvaitsevuuteen kasvattamisessa ohjataan kunnioittamaan myös kulttuurista moninaisuutta. Kulttuuristen piirteiden esille tuominen hyväksyvässä ilmapiirissä tukee oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista. (Wahlström 1996, 112.) Hilasvuoren ja Mikkolan (1994, 99) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden tulisi vähemmistönä saada kokea, että heidän kulttuuriaan ja osaamistaan arvostetaan, joten valitsin kielitaidot tutkittavien aihepiirien listalle.

3.5.2 Kontaktit, joissa kiinnitetään huomiota toisten positiivisiin puoliin

Sisällytän suvaitsevuuskasvatukseen myös kontaktit, joissa kiinnitetään huomiota toisten positiivisiin puoliin. Myönteisten puolien huomioiminen vähentää varhaisnuorille tyypillistä mustavalkoista ajattelua, jonka mukaan ihmiset ovat tietynlaisia, kiusatut yleensä muiden silmissä negatiivisin piirtein varustettuja. Harjoittelu myönteisten puolien huomioimisesta antaa mielestäni sijaa positiivisemmalle ajattelulle vähentäen myös ennakkoluuloja. Wahlström (1996, 113, 92) painottaa myönteisten puolien ajattelemista hyväksyvämpien asenteiden aikaansaamisessa.

Minäkäsityksen suotuisan kehittymisen kannalta on uhkaavaa, etteivät ihmiset huomioi negatiivisina pitämiensä ihmisten positiivisia puolia (Aho 1996, 46). Mikäli varhaisnuoren muilta saama palaute on pelkästään negatiivista, on vaarana negatiivisen minäkuvan muodostuminen. Varhaisnuoret tarvitsevat siis positiivista huomiota kehityksensä tueksi. (Himberg ym. 2005, 103.) Kiusattujen ohella kiusaajien tarve myönteiselle huomiolle on suuri, sillä Wahlströmin (1996, 92) mukaan kiusaaminen johtuu usein juuri myönteisen huomion puutteesta.

Mielestäni on tärkeää, että oppilaita ohjataan huomaamaan kaikissa ihmisissä olevan negatiivisia, mutta myös positiivisia piirteitä. Oppilaiden tulisi huomata, että se mistä toinen toisessa ei pidä, saattaakin olla piirre, josta joku toinen pitää, joten yleispätevää, mustavalkoista käsitystä huonoista ja hyvistä piirteistä ei ole edes olemassa. Erilaisuus on katsojan silmissä.

Ymmärrys jokaisen negatiivisista ja positiivisista puolista voidaan saada roolinoton kautta. Lindqvistin (1995) mukaan ”erilaisen” asemaan asettuminen auttaa ymmärtämään ja siten myös hyväksymään erilaisuutta (Ikonen 1997, 1). Oppilaiden valitseman roolin tulisi siis olla heille itselleen mahdollisimman erilainen. Näin he voivat oppia suhtautumaan hyväksyvämmiin erilaista ja usein myös negatiivisena pitämäänsä persoonallisuutta kohtaan.

Roolinotossa oppilaita pyydetään ajattelemaan ja toimimaan samoin kuin roolihenkilö heidän mielestään toimisi, mikä van Mentsin (1990) mukaan mahdollistaa paitsi roolista, myös itse tilanteesta oppimisen (Lehtonen & Tantt-Knapp 1994, 212). Ymmärrys negatiivisten ja positiivisten piirteiden moninaisuudesta samassa persoonassa voidaan mielestäni saavuttaa antamalla oppilaille ryhmissä jokin asia ratkaistavaksi, sillä tämä edellyttää roolien välistä yhteistyötä, jolloin erilaiset piirteet tulevat esille, niin hyvässä kuin pahassakin. Koska draama perustuu leikkiin, tarjoaa se turvallisen mahdollisuuden kokeilla itselle täysin erilaista roolia ja harjoitella sosiaalisia taitoja toisilleen erilaisten roolien kesken (Lehtonen & Lintunen 1995, 143).

Toiminnassa annan oppilaiden työskennellä rooleissaan, kunnes keskeytän työskentelyn kysyäkseni heiltä, miten yhteistyö rooleissa on edennyt ja miltä se on tuntunut. Uskon oppilaiden tuovan esille roolihenkilöidensä erilaisuuden kuin myös negatiivisia puolia. Jotta oppilaat oppisivat samassa henkilössä olevista erilaisista puolista, pyydän heitä kirjoittamaan omasta ja ryhmäläistensä roolihenkilöistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esille tulleet negatiivisimmat piirteet. Tämän vastapainoksi pyydän heitä miettimään omalle ja muiden roolihenkilöille myös positiivisimmat piirteet. Seuraavaksi pyydän oppilaita vertaamaan omia ja muiden ajatuksia, jotta he saisivat käsityksen siitä, miten subjektiivisesti persoonalliset piirteet koetaan. Haluan, että oppilaat huomasivat, ettei oma käsitys heidän roolihenkilöstään olekaan ainoa mahdollinen. Tarkoitukseni on saada oppilaat huomaamaan myös se, että vaikka roolihenkilön persoonallisuus vaikuttaa heistä erilaiselta ja ehkä negatiiviseltakin, löytyy siitä myös myönteistä.

Tämän jälkeen pyydän oppilaita jatkamaan toimintaa rooleissa, mutta tällä kertaa suhtautumaan toisiinsa roolihenkilöille nimeämänsä positiiviset piirteet mielessä pitäen. Kun ryhmät ovat saaneet työskennellä jonkin aikaa, keskeytän toiminnan taas ja pyydän oppilaita vertaamaan työskentelyään aikaisempaan. Tarkoitukseni on näin saada oppilaat huomaamaan, että positiivisten puolien ajattelemisen saattaa helpottaa toisten kanssa toimeen tuleminen.

McGregorin, Taten ja Robinsonin (1991) mukaan roolityöskentely saattaa vaikuttaa oppilaiden havaintoihin ryhmän sosiaalisesta todellisuudesta (Lehtonen & Lintunen 1995, 144–145). Haluan ohjata oppilaita oivaltamaan opittujen asioiden yhteydet omassa luokassa toimimiseen ja yläasteelle siirtymiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että he ymmärtäisivät syiden luokkatovereiden erilaisiin ja negatiivisiin piirteisiin lähtevänkin heidän omasta ajattelustaan ja kaikista ”ärsyttävistä” luokkatovereista löytyvän myös positiivisia puolia, minkä toivon ehkäisevän mustavalkoista ajattelua ja kiusaamista persoonallisten piirteiden perusteella. Myös sen oivaltaminen, että

luokkatovereiden positiivisten puolien ajattelu saattaa helpottaa heidän kanssaan toimeen tulemistä, on tärkeää.

Oppilaiden omiin negatiivisiin ja positiivisiin piirteisiin voidaan perehtyä siten, että he miettivät itse mielessään, minkä luonteenpiirteen muut oppilaat saattaisivat nimetä heidän negatiivisimmaksi piirteekseen ja piirteeksi, joka saattaisi myös yläasteella uudessa luokassa ärsyttää eniten muita. Tämän vastapainoksi voidaan kerätä palautetta muilta oppilailta oppilaiden positiivisten piirteiden nimeämiseksi.

Oppilaita tulisi ohjata ymmärtämään tutustumisen merkitys toistensa positiivisten piirteiden huomaamisessa. Kun ihminen tuntee toisen, on hänen luonnollisesti helpompi nimetä toisen positiivia puolia. Wahlströmin (1996, 74–75) mukaan sosiaalisten yhteyksien puute ja näin ollen riittämätön tieto pitävät negatiivisia asenteita yllä. Lasonen (1981) painottaa tutustumista myönteisten ajatusten ja asenteiden syntymisessä (Viinikainen 1997, 10).

Oman negatiivisimman piirteen nimeäminen ja muiden palaute positiivisista piirteistä tukee minäkäsitystä itsensä tiedostamisen alueella. Borba (1989) painottaa itsearviointia itsensä tiedostamisen edellytyksenä. Muilta saatu palaute tarkoittaa nuoren omaa arviointia itsestä. (Aho 1996, 66–67.) Himberg ja kumppanit (2005, 103) näkevät positiivisella palautteella olevan vaikutusta positiivisen minäkäsityksen muodostumiseen. Tämän vuoksi on tärkeää, että positiivisia piirteitä nimetään.

Palaute omista positiivisista piirteistä tukee minäkäsitystä myös yhteenkuuluvuuden alueella, kun nuori saa kokea hyväksyntää muiden silmissä. Ahon (1996, 71, 75) mukaan yhteenkuuluvuuden tukemisessa on oleellista, että nuorille annetaan mahdollisuuksia saada tunnustusta ja hyväksymistä tovereiltaan.

Penttimikon ja Uunilan (2005, 55–57) tutkimuksessa oppilaat olivat huolissaan ystävien saamisesta ja koulukiusaamisesta yläasteella. Oppilaat saattavat myönteisen palautteen myötä muistaa, että he ovat negatiivisina pitämistään puolista huolimatta muiden mielestä mukavia luokkatovereita, mikä voi rohkaista tutustumaan muihin ja helpottaa ystävien saamista. Myönteisen palautteen myötä oppilaat voivat kokea yhteenkuuluvuutta eli toisten arvostusta ja hyväksyntää, mikä saattaa helpottaa hyväksymään myös muita lisäten kykyä vastavuoroisten ystävyysuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen (Aho 1996, 71). Oppilaat saattavat myös muistaa,

että uusiin luokkatovereihin tutustuminen ja heidän myönteisten puoliensa ajattelemisen voi helpottaa heidän kanssaan toimeen tulemista. Ystävien saaminen ehkäisee riskiä joutua kiusatuksi (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 13). Olisi hyvä, mikäli oppilaat muistaisivat myös, että jos heitä kiusataan tiettyjen piirteiden vuoksi, se ei tarkoita ettei heissä olisi myönteisiä puolia tai että kaikki olisivat heistä samaa mieltä.

Myönteinen palaute voidaan liittää myös toiminnan arviointiin ryhmässä tai yhteisen tavoitteen saavuttamiseen, jolloin vahvistetaan minäkäsitystä paitsi itsensä tiedostamisen, myös pätevyyden osalta. Ahon (1996, 82–84, 66–67) mukaan pätevyyden tunne kehittyy, kun oppilas tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan. Hänen mukaan oppilaita tulisi ohjata arvioimaan omia saavutuksiaan. Muiden antaman palautteen tarkoitus on antaa tunnustusta omasta pätevyydestä, varmistaa oma arviointi oikeaksi tai tarkentaa sitä. Näin edistetään realistista käsitystä omista vahvuuksista, mikä tukee oppilaita rakentamaan uutta identiteettiään todellisten voimavarojen ja realististen tavoitteiden mukaisesti.

Hyväksyntää vahvuuksien suhteen edistää se, kun oppilaita ohjataan ymmärtämään kaikkien olevan hyviä jossakin asiassa ja ihmisten olevan erilaisia vahvuuksiltaan. Ahon (1996, 72–73) mukaan oppilaiden tulisi huomata, että ihmisiä erilaisine vahvuuksine tarvitaan, he voivat auttaa toisiaan. Tämä lisää myös oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

3.5.3 Kontaktit, joissa tavoitellaan koulukiusaamiseen puuttumista

Sisällytän suvaitsevuuskasvatukseen myös kontaktit, joissa tavoitellaan koulukiusaamiseen puuttumista suvaitsevuuden ja ystävyys edistämiseksi. Draamatyöskentely koulukiusaamisen aihepiirissä on oiva tapa päästä käsiksi suvaitsevuuden ja ystävyys arvomailmaan, sillä Himbergin ja kumppaneiden (2005, 83) mukaan juuri konfliktit sosiaalisissa suhteissa ovat tärkeimpiä nuorten moraalisen ajattelun kehittäjiä. Draama soveltuu hyvin kuudesluokkalaisten suvaitsevuutta ja ystävyyttä edistäväksi menetelmäksi myös sen vuoksi, että kuudesluokkalaisten kykenevät Arajärven (1992), Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1989) mukaan jo helposti asettumaan toisten ihmisten asemaan erilaisissa tunnetiloissa (Penttimikko, Uunila 2000, 19).

Oppilaiden osallistaminen draamojen aihepiirien suunnitteluun mahdollistaa uudistavan oppimisen periaatteiden toteutumisen, jolloin opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaille itselleen merkityksellisistä aiheista tai heidän kokemuksistaan (Wahlström 1996, 108). Oppilailta ei kannata kuitenkaan suoraan kysyä heidän kokemuksiaan koulukiusaamisesta, vaan luottaa siihen, että he tuovat itse esille ideoita, jotka jollain tapaa koskettavat heidän kokemuksiaan ryhmässä. McGregorin, Taten ja Robinsonin (1991) mukaan oppilaat ammentavat draamaan omia kokemuksiaan ja tietojaan, joita he ovat saaneet todellisuudesta aikaisemmin (Lehtonen & Lintunen 1995, 145). Osallistamalla oppilaita suunnitteluun saa myös varmuuden siitä, että koulukiusaamista käsitellään näkökulmista, jotka ovat oppilaiden ymmärryksen tasolla. Neelands (1984) täsmentää, että vain oppilaille itselleen riittävän tutut tilanteet antavat konkreettisen mahdollisuuden käsitellä aihepiirejä, jotka muuten saattaisivat jäädä oppimisen kannalta liian abstrakteiksi (Lehtonen & Lintunen 1995, 241–242).

Kaukiaisien ja Salmivallin (2009, 10–11) mukaan kiusaaminen on koko luokan ongelma, sillä se koskettaa luokkaa pääkiusaajan, kiusaajan avustajien ja kannustajien, kiusatun ja hänen puolustajien sekä hiljaisten hyväksyjien rooleissa. Tämän vuoksi draamoissa olisi hyvä olla mukana kaikki edellä mainitut roolit.

Lehtosen ja Lintusen (1995, 144–145) mukaan draaman tehokkuus oppimisen menetelmänä on siinä, että se voi vaikuttaa oppilaiden havaintoihin ryhmän sosiaalisesta todellisuudesta. Tämän vuoksi pidän tärkeänä, että draamat päättyisivät opetukseen ja kaikkien kannalta onnelliseen lopputulokseen, jolloin draaman monet suvaitsevuutta edistävät vaikutukset mahdollistuisivat. Jotta draama päättyisi onnellisesti kiusatun kohdalla, tulisi tilanteeseen puuttua jollain tavalla. Jotta draama päättyisi opetukseen ja kaikkien osapuolten kannalta onnelliseen loppuun, on tärkeää, että kiusaaja, kiusaajan apurit, kannustajat ja hiljaiset hyväksyjät hyväksytään, mutta ei heidän tekojaan tai tekemättä jättämisiään.

Kun oppilaat luovat roolejaan, harjoittelevat ja lopuksi esittävät draamansa, tulee heitä kehottaa heittäytymään rooleihinsa eli toimimaan juuri kuten heidän roolihenkilönsä toimisi, sillä Van Mentsin (1990) mukaan se helpottaa rooleista oppimista (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 212). Oppiminen rooleista tapahtuu oppilaille laatimieni jokaista roolihenkilöä koskevien kysymysten avulla, joihin oppilaat pohtivat vastauksia ryhmissä ja joista keskustelemme lopuksi yhdessä. Koska kyseessä saattaa olla arka aihepiiri, ei tarkoituksenani ole konkreettisesti liittää opittua oppilaiden arkeen ryhmässä, vaan luottaa siihen, että oppilaat itse huomaavat yhteyden draaman

ja oikean elämän välillä. Neelands (1984) painottaa draamaa dialektisena oppimisen muotona. Siihen kuuluu merkitysten havaitseminen fiktiivisen ja todellisen välillä. Tarkoitukseni on saada oppilaat pohtimaan omaa ja toisten käyttäytymistä ja muuttamaan reaalitodellisuuttaan vastaamaan paremmin ihmisarvon ja oikeudenmukaisuuden vaatimuksia. (Lehtonen & Lintunen 1995, 245.)

Kiusaajan roolista oppimisen tarkoituksena on saada oppilaat ymmärtämään kiusaamisen takana olevia syitä ja näiden syiden lähtevän kiusaajasta itsestään. Tämä voi ehkäistä kiusaamista jatkossa saaden kiusaajat katsomaan itseään peiliin. Oikeiden syiden ymmärtäminen saattaa myös helpottaa olemaan välittämättä kiusaamisesta, mikä suojelisi oppilaiden minäkäsitystä kiusaamisen vaurioittavilta vaikutuksilta. Kun oppilaat ymmärtävät kiusaamiseen johtavia syitä, ja syiden olevan lähtöisin kiusaajasta itsestään, voi myös kynnys puuttua kiusaamiseen alentua.

Olivatpa draamoissa esille tulleet syyt kiusaamiseen mitkä tahansa, Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) näkevät kiusaamisessa olevan aina kyse erilaisuuden kohtaamisesta (Ikonen 1997, 44). Oppilaiden kanssa on hyvä keskustella siitä, että kiusaaja saattaa kokea jonkin kiusattuun liittyvän piirteen omista piirteistään erilaiseksi eikä kykene hyväksymään sitä. Kaukiaisén ja Salmivallin (2009, 13) mukaan kiusaaminen johtuu usein myös kiusaajan halusta saada ryhmässä suosiota ja valtaa. Myös kateus on yleinen kiusaamiseen johtava syy (Ikonen 1997, 45). Varhaisnuorten perspektiivijattelu on sillä tasolla, että se mahdollistaa asioiden tarkastelun suhteellisuuden valossa. Kuudesluokkalaiset kykenevät siis jo ymmärtämään koulukiusaamiseen johtavia syy-yhteyksiä, kun nuoremmat lapset keskittyisivät tarkastelemaan pelkästään toiminnan seurauksia. (Rödstam 1992, 43–44.)

Kiusaajan avustajan ja kannustajan rooleista oppimisen tarkoituksena on saada oppilaat ymmärtämään syitä siihen, miksi kiusaajaa avustetaan ja kannustetaan oikeassa elämässä. Pelko kiusatuksi joutumisesta ja keinojen puute ovat Kaukiaisén ja Salmivallin (2009, 12–13) mukaan syitä, jotka helposti johtavat kiusaajan puolelle siirtymiseen. Kun oppilaat ymmärtävät tämän, voi se helpottaa asennoitumista kiusaajan puolta pitäviin, jos itse joutuu kiusatuksi, sekä alentaa kynnystä puuttua muiden kiusaamiseen.

Hiljaisen hyväksyjän roolista oppiminen auttaa oppilaita ymmärtämään, miksi kiusaaminen jätetään helposti huomiotta oikeassa elämässä. Kaukiaisén ja Salmivallin (2009, 11–12) mukaan

hiljaiset hyväksyjät pysyttelevät kiusaamisesta syrjässä eivätkä puutu siihen, koska pelkäävät itse kiusatuksi tulemista. Puuttumista saattaa estää myös keinojen puute. Näistä syistä on hyvä keskustella oppilaiden kanssa, jotta he voisivat paremmin ymmärtää sellaisia luokkatovereita, jotka eivät puutu, kun itseä tai muita kiusataan. Tämä voi saada myös hiljaiset hyväksyjät toimimaan.

Neelands (1984) painottaa draamaa turvallisena menetelmänä kokeilla, millaista toisen ”kengissä” voi olla (Lehtonen & Lintunen 1995, 253). Kiusatun asemaan asettumisella tavoitellaan empatian tunteen heräämistä kiusattujen hätää kohtaan sekä vastuuntunnon lisääntymistä puuttua kiusaamiseen (Wahlström 1996, 104). Soilamon (2006, 43) mukaan kiusattu ei yleensä itse tiedä todellisista syistä, joiden perusteella häntä kiusataan, vaan ajattelee syiden lähtevän hänestä itsestään. Se, että oppilaat ymmärtävät kiusatun saattavan uskoa näin, voi lisätä empatiaa kiusattuja kohtaan ja puuttumista kiusaamiseen.

Puuttujan rooliin asettuminen opettaa oppilaille suvaitsevaisuuden ja ystävyysarvoja sekä rohkeutta ja keinoja puuttua kiusaamiseen. Kiusaamiseen puuttuvalla draamalla on myös minäkäsitystä tukevia vaikutuksia ainakin itsensä tiedostamisen, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden alueilla.

Asenteiden kirkastuminen on Heinigin (1981) mukaan yksi draaman päämäärinä (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 69). Puuttuminen kiusaamiseen tavoittelee oppilaiden arvomaailman rakentamista suvaitsevien periaatteiden suuntaan. Se, että kiusaamiseen puututaan kuvitteellisin keinoin, voi vastata monien oppilaiden käsityksiä oikeudenmukaisuuden, ihmisten samanarvoisuuden ja inhimillisen arvokkuuden periaatteista, jolloin oppilaat voivat tulla tietoisemmiksi omista arvoistaan. Tällä on minäkäsitystä vahvistavia vaikutuksia itsensä tiedostamisen näkökulmasta.

Neelandsin (1992) mukaan asenteet voivat draaman ansiosta paitsi kirkastua, niissä voi tapahtua kehittymistä. Bolton (1984) näkee draaman tehokkuuden asenteiden muokkaajana siinä, että se saa osallistujat etsimään itsestään niitä arvoja, joita draamassa esiintyy. (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 17, 36). Varhaisnuoret ovat herkässä iässä asenteidensa rakentamisessa, sillä he alkavat puberteetin kynnyksellä abstraktin ajattelun kehittyessä muodostaa ihanteitaan, joihin kuuluvat myös käsitykset oikeasta ja väärästä (Dunderfelt 1997, 96–97). Aboud (1988) on tutkinut

myös ryhmän yhteisillä näkemyksillä olevan vaikutusta varhaisnuorten asenteiden kehittymiseen (Wahlström 1996, 74). Nämä seikat lisäävät mahdollisuuksia sellaisten oppilaiden asenteiden muokkaamiseen, joiden arvot poikkeavat opetettavista.

Myös muiden palautteella on Korpisen (1990) mukaan vaikutuksensa arvojen ja asenteiden muodostumiseen. Kiusaajien tietoisuus omasta toiminnastaan voi valottua, kun he ymmärtävät tekojensa vaikutukset saadessaan palautetta muilta draaman osapuolilta. Meadin (1934) mukaan tietoisuus itsestä tarkoittaa sitä, että ymmärrämme toisissamme herättämämme reaktiot. (Lehtonen & Lintunen 1995, 242–243, 215.) Muilta saatu palaute voi pahimmassa tapauksessa edistää negatiivisen identiteetin muodostumista (Himberg ym, 2005, 103). Tämän vuoksi draamoissa tuleekin painottaa kaikkien osapuolten kannalta sopuisaa ratkaisua ja korostaa hyväksyntää myös kiusaajaa kohtaan. Ihminen kykenee muuttamaan toimintaansa vain jos hänellä on vahva minäkäsitys (Wahlströmin 1996, 79). Varhaisnuoren vahva minäkäsitys puolestaan pohjautuu muiden hyväksyntään (Aho 1996, 71).

Borban (1989) mukaan itsensä tiedostamista tuetaan myös ohjaamalla tiedostamaan oma ainutlaatuisuutensa ja arvokkuutensa (Aho 1996, 66, 68). Kiusaaminen jättää uhriinsa arvottomuuden tunteen, mikä tekee vaikeaksi arvostaa itseä yksilönä, jolla on samat oikeudet kuin muillakin. Draaman avulla autetaan kiusattuja löytämään positiivinen käsitys itsestä. (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 230.) Kun kiusaamiseen puututaan, voi kiusattu oikeudenmukaisuuden toteutumisen ja muiden välittämisen ansiosta kokea hyväksyntää ja arvostusta myös itseään kohtaan.

Draamassa on myös mahdollista lainata jonkun toisen minäkäsitystä, jonka avulla voi löytää omia voimavaroja ja vahvuuksia. Oppilaat voivat puuttujan asemaan asennoituessaan tunnistaa myös itsessään olevaa vahvuutta ja voimaantua puolustamaan itseään ja muiden oikeuksia. (Lehtonen & Lintunen 1995, 249–250.) Boltonin (1984) mukaan roolissa etsitään itsestä niitä asenteita, joita roolihenkilöllä on (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 36). Tämä voi saada aikaan muutoksia omissa asenteissa.

Paitsi itsensä tiedostamisen alueella, tukee kiusaamiseen puuttuminen minäkäsitystä myös turvallisuuden alueella. Kaukiaisén ja Salmivallin (2009, 6) mukaan kiusatut kokevat usein turvattomuutta, koska heidän luottamuksensa ihmisiin on kärsinyt. Se, että asetetaan rajoja ja edistetään positiivista kasvuilmapiiriä, vahvistaa paitsi kiusattujen myös muiden oppilaiden

turvallisuutta. Turvallisuuden tunteen aikaansaaminen on tärkeää, sillä vain turvallisuutta kokeva uskaltaa ja haluaa osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa. Jos oppilas ei koe turvallisuutta, hän epäilee ja pelkää muita, mikä johtaa sosiaalisten tilanteiden välttelmiseen ja eristäytymiseen. (Aho 1996, 62–63, 59–60.) Oppilas jää tällöin paitsi vertaisryhmän kehittävästä vaikutuksesta identiteettinsä rakentumiselle. Lehtosen ja Tanttu-Knappin (1994, 224) mukaan draama voi luottamusta lisätessään rohkaista pois eristyneisyydestä.

Draamalla voi olla terapeuttisia eli parantavia vaikutuksia, kun se käsittelee pelottavia ja hämmentäviä asioita. Draama voi toimia terapeuttisesti koko ryhmän kannalta, sillä Heinig (1981) kuvaa draamaa tunnejännityksen purkajana. Kiusaaminen koskettaa aina koko ryhmää. Kun draamassa saadaan sovinto aikaan, voivat oppilaat tuntea vapautumista kiristyneistä suhteista toistensa välillä ja puhdistua kuormittavista tunteista. Tällä voi parhaimmillaan olla vaikutuksensa oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymiseen ryhmässä. (Lehtonen, Tanttu-Knapp 1994, 231–232, 78, 222, 224.)

Puuttujan rooliin asettuminen opettaa oppilaita luomaan kehitykselleen tärkeää yhteenkuuluvuuden tunnetta paitsi tässä hetkessä, myös tulevaisuudessa, sillä yhteenkuuluvuuden mallin ajatellaan jatkuvan oman ryhmän ulkopuolella (Rödstam 1992, 113). Penttimikon ja Uunilan (2000, 55–57) tutkimuksessa nuoret olivat huolissaan koulukiusaamisesta sekä ystävien saamisesta yläasteella. Heinig (1981) nimeää draaman päämääräksi kommunikointi- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämisen (Lehtonen, Tanttu-Knapp 1994, 69). Draamassa voi siis turvallisesti harjoitella sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka auttavat selviytymään kiusaamistilanteista ja selvittämään niitä (Lehtonen, Lintunen 1995, 143).

Ahon (1996, 72, 74) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaat hakeutuvat mielellään sellaisten luokkatovereiden seuraan, jotka osaavat tukea ja rohkaista muita. Tutkimusten mukaan oppilaat löytävät ystäviä helpommin, mikäli he kykenevät hyväksymään muita, tuntemaan hienotunteisuutta muita kohtaan sekä selvittämään konfliktitilanteita muita tukien. Puuttujan rooliin asettuminen opettaa täten myös hyvän ystävän piirteitä. Se, että oppilaat saadaan pohtimaan hyvänä ystävänä olemista, tukee heidän liittymistään omaan ryhmäänsä ja uuteen ryhmään yläasteella.

4 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Vaikka toiminnallinen opinnäytetyö ei ole varsinainen tutkimus, tulee siinä huomioida tiettyjä tutkimuksellisia kriteerejä. Näihin kuuluvat luotettavuus ja eettisyys.

Jotta opinnäytetyöni olisi luotettava, tulee sen Hakalan (2004, 143–144) mukaan perustua luotettavaan aineistoon. Luotettava aineisto on opinnäytetyön kannalta tarkoituksenmukaista eli soveltuvaa opinnäytetyön aiheeseen. Tarkoituksenmukaisen aineiston kokoamiseksi pohdin ensin itse mitä näkökulmia opinnäytetyöni teoreettisen taustan tulisi sisältää, kun tavoitteenani on edistää varhaisnuorten suvaitsevuutta. Päädyin tarkastelemaan suvaitsevuuden edistämistä kolmen näkökulman, varhaisnuorten kehitysvaiheen ja elämäntilanteen sekä heidän suvaitsemattomuutensa ilmenemisen kautta. Vilka ja Airaksinen (2003, 58) suosittelevat asiantuntijoiden konsultaation hyödyntämistä teoreettisen tiedon luotettavuuden lisäämiseksi. Pohdimmekin näkökultieni valintaa myös luokan opettajan kanssa, joka piti valintojani osuvina. Vilka ja Airaksinen (2003, 82) painottavat myös opinnäytetyön tarpeellisuuden perustelemista oman koulutusalan näkökulmasta. Huomioin myös tämän näkökultieni valinnassa. Näkökulmani liittyvät mielestäni selkeästi omaan suuntautumiseeni sosiaalialalla, jossa päämääränä on lasten ja nuorten suotuisan kasvun ja kehityksen tukeminen. Tämän jälkeen aloin koota aineistoa opinnäytetyöhöni. Ohjausten myötä näkökulmani rajautuivat opinnäytetyön aiheen mukaisesti suppeammiksi, mikä mielestäni lisäsi myös aineistoni luotettavuutta.

Vilkan ja Airaksisen (2003, 82–83, 51) mukaan toiminnallisessa opinnäytetyössä kaikki valinnat tulee perustella teoreettisesti, jolloin teoria ja toiminta voivat nojata toisiinsa. Toiminnallinen osuus tulee myös suunnitella mahdollisimman pitkälle kohderyhmää palvelevaksi. Kun teoreettinen tausta on valmiiksi suunniteltu kohderyhmää palvelevaksi, muotoutuu myös toiminta sen mukaiseksi. Luotettavuuden turvaamiseksi suunnittelin toiminnan tarkasti teoreettisen aineiston perusteella.

Vilka ja Airaksinen (2003, 51) painottavat myös oman ilmaisun mukauttamista kohderyhmää palvelevaksi opinnäytetyön luotettavuuden lisäämiseksi. Tarkistin ilmaisuni paitsi toiminnallisen osuuden myös palautteen keräämisen osalta luokan opettajalla ja sain näin muotoiltua ilmaisuni kohderyhmälle helpommin ymmärrettäväksi. Ilmaisun mukauttamiseen sain apua myös

opinnäytetyöni ohjaavilta opettajilta sekä opponentiltani. Otin huomioon heidän ehdotuksensa myös kirjallisissa arviointilomakkeissa olevien avoimien kysymysten muuttamisesta yksinkertaisemmiksi tai monivalintakysymyksiksi.

Opinnäytetyön tulosten luotettavuuden turvaamiseksi Vilka ja Airaksinen (2004, 91, 107, 81) suosittelevat keräämään palautetta sekä kohderyhmältä että toimeksiantajalta. Oma pohdiskeleva ote on heidän mielestään välttämätöntä luotettavalle opinnäytetyölle, mutta subjektiivinen käsitys opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamisesta ei riitä. Jotta sain mahdollisimman luotettavat tulokset opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamisesta, keräsin palautetta kohderyhmältäni sekä suullisesti että kirjallisesti ja pyysin vapaamuotoista palautetta myös luokan opettajalta. Palautetta keräämällä sain tietää miten luotettava aineisto loppujen lopuksi oli sisällöllisen päätöksenteon näkökulmasta eli vastasiko toiminta kohderyhmäni tarpeita.

Hakala (2004, 143, 93) painottaa luotettavassa aineistossa tarkoituksenmukaisuuden lisäksi monipuolisuuden ja tuoreuden kriteerejä. Aineiston monipuolisuus näkyy opinnäytetyössäni kirjallisuuden ja tutkimusten hyödyntämisenä. Joistakin aihepiireistä olen käyttänyt englannin kielistä aineistoa, kun suomen kielistä ei ole ollut saatavilla, tai se ei ole mielestäni vaikuttanut uskottavalta. Opinnäytetyössäni on tuoretta, mutta myös vanhempaa aineistoa. Vanhempaa aineistoa olen käyttänyt aihepiireistä, joista ei ole ollut saatavilla uudempaa materiaalia tai jotka käsittelevät ”vanhentumattomia” asioita, kuten tietoa varhaisnuoruuden kehitysvaiheesta. Kyseinen aineisto täyttää Vilkan ja Airaksisen (2003, 72) kriteerit luotettavuudesta silloin, kun kyseessä on tunnettujen ja asiantuntijaksi tunnustettujen tekijöiden aineistot. Käytinkin joitakin opintojeni myötä tutuiksi tulleiden tekijöiden aineistoja.

Suorannan ja Eskolan (1998) mukaan opinnäytetyön tekijä osoittaa luotettavuutensa myös kirjoittamalla tyhjentävästi, ristiriidattomasti, selkeästi ja tarkasti (Vilka, Airaksinen 2004, 105). Vilkan ja Airaksisen (2003, 84) mukaan opinnäytetyössä tulee ilmetä kaikki seikat, jotka vaikuttavat työn merkityksen ymmärtämiseen. Yritin kirjoittaa mahdollisimman tyhjentävästi, mutta samalla myös ytimekkäästi kulloinkin käsiteltävänä olleesta aihepiiristä.

Opinnäytetyön tarkkuuteen vaikuttavat monet seikat. Hakala (2004, 138) painottaa tarkkuutta etenkin lähdeviitteissä. Tekstistä tulee selkeästi näkyä kenen ajatuksista kulloinkin on kyse. Tämä merkitsee opinnäytetyössäni sitä, että erotin toisen henkilön ajatukset aineiston kirjoittajan ajatuksista, mikäli samassa aineistossa esiintyi useampia kirjoittajia. Tarkkana tuli olla myös siitä,

että omat mielipiteeni erottuivat muiden ajatuksista. Tekemällä näin vältin Hakalan (2004, 138–139) mukaan plagioinnin vaarat: toisen ajatusten esittämisen omina ajatuksina, muiden tutkijoiden osuuden vähättelyn julkaisuissa taikka puutteellisen viittaamisen aikaisempiin tutkimuksiin. Kaikkien käytettyjen lähteiden tulee löytyä myös lähdeluettelosta. Minun tuli olla tarkkana siitä, ettei lähdeluetteloon jäänyt ylimääräisiä lähteitä tekstiä muokatessani. Opinnäytetyön eettisissä ohjeissa Hakala (2004, 139) varoittaa myös tiedon tai tulosten vääristelystä tai niiden kaunistelusta. Tulkitsin löytämäni tietoa opinnäytetyöni aihepiiriin mukaisesti, mutta se ei tarkoita tiedon vääristelyä. Opinnäytetyön tulosten vääristely tai kaunistelu vie pohjan koko opinnäytetyöltä. Halusin tietää, missä olen onnistunut ja missä en.

Vilka ja Airaksinen (2004, 107) opastavat hyödyntämään opinnäytetyöohjeita raportin rakenteen muokkaamiseksi ja kieliasun tarkistamiseksi. Huomioin opinnäytetyöohjeet opinnäytetyössäni. Otin huomioon myös palautteen opinnäytetyön rakenteesta ja kieliasusta ohjaavilta opettajiltani ja opponentiltani. Puutteet näissä seikoissa vaikuttavat mielestäni siihen, miten uskottavana opinnäytetyötä voidaan pitää.

Eettisyys opinnäytetyössä merkitsee sosiaalialan ammattilaisen eettisten ohjeiden huomioon ottamista omassa toiminnassa. Sosiaalialan työ perustuu ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin, jotka on kirjattu kansainvälisiin yleissopimuksiin ja joita myös Suomen lainsäädäntö tukee. Jokaisen sosiaalialan ammattilaisen on ymmärrettävä ja hyväksyttävä ihmisoikeudet ja puolustettava niitä kaikissa tilanteissa, sillä ihmisoikeudet kuuluvat jokaiselle ihmiselle pelkän ihmisyyden perusteella, ne eivät ole riippuvaisia ihmisen omasta toiminnasta. Ihmisarvon kunnioittaminen ilmenee sosiaalialan työssä neljän periaatteen noudattamisena. Näihin kuuluvat itsemääräämisoikeus, osallistumisoikeus, oikeus tulla kohdatuksi kokonaisvaltaisesti ja oikeus yksityisyyteen. (Nirhamo, Alanko-Nuikkinen, Autti, Kivinen, Koskinen, Kumpula, Mäkinen, Seppälä, Sinko, Tuusa 2005, 7–8.)

Itsemääräämisoikeus merkitsee asiakkaan oikeutta tehdä omat valintansa ja sosiaalialan ammattilaisen velvollisuutta tukea asiakasta toimimaan näin omista arvoistaan riippumatta, edellyttäen kuitenkin, etteivät asiakkaan valinnat uhkaa muiden oikeuksia tai etuja. (emt., 8.) Opinnäytetyössäni tämä merkitsi sitä, etten voinut pakottaa ketään toimimaan vasten tahtoaan. Kohtasin tällaisia tilanteita draamatyöskentelyssä, kun oppilaat jakoivat ryhmissään rooleja, eivätkä kaikki olleet tyytyväisiä saamiinsa rooleihin. Saimme ratkaistua tällaiset tilanteet niin, että arvoin roolit ja keskustelin oppilaiden kanssa rooleissa toimimisesta ja painotin etteivät roolit

liittyneet millään tavalla oppilaisiin itseensä. Roolivalinnat eivät vaikuttaneet tämän jälkeen vastentahtoisilta. Jos joku oppilas ei ollut yhtä halukas osallistumaan johonkin harjoitukseen, sain innostettua ja kannustettua oppilaan osallistumaan. Tällaisia tilanteita tuli esille draamaharjoituksissa, kun jotkut oppilaista tuntuivat aluksi jännittävän harjoittelua tai olivat kiinnostuneempia muista asioista, kuten liikuntasalin välinetarjonnasta. Toimintakerroilla otin huomioon myös oppilaiden mielipiteet tasa-arvoisina. Esille ei kuitenkaan tullut mielipiteitä, jotka olisivat olleet täysin käsittelemiemme asioiden vastaisia.

Osallistumisoikeus merkitsee asiakkaan sellaisen osallisuuden edistämistä, joka lisää hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa elämäänsä koskeviin päätöksiin ja toimiin. Sosiaalialan ammattilaisen tulee keskittyä asiakkaansa ja tämän yhteisön vahvuuksien löytämiseen ja vahvistamiseen. Tarkoituksena on parantaa asiakkaan vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. (emt., 8.) Opinnäytetyössäni tämä merkitsi sitä, että suvaitsevuutta edistämällä pyrin ehkäisemään koulukiusaamista ja oppilaiden sosiaalista syrjäytymistä sen johdosta sekä lisäämään heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa omaan elämäänsä yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä.

Oikeus tulla kohdatuksi kokonaisvaltaisesti merkitsee sitä, että sosiaalialan ammattilainen huomioi asiakkaansa kaikki elämänalueet ja kohtaa hänet yksilönä, mutta myös osana perhettään, yhteisöään ja yhteiskuntaa. Tarkoituksena on auttaa asiakasta tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan. (emt., 8.) Koska suvaitsevuutta edistävä toiminta rajoittui neljään tavoitteelliseen toimintakertaan, oli oppilaiden kokonaisvaltainen kohtaaminen eri elämänalueineen mahdotonta, mutta koska toiminta kytkeytyi oppilaiden kehitysvaiheeseen, elämäntilanteeseen ja heidän elämässään tärkeään yhteisöön, toisin sanoen heille merkityksellisiin asioihin, voi suvaitsevuuden edistämällä olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaiden eri elämänalueille.

Oikeus yksityisyyteen merkitsee sitä, että sosiaalialan ammattilainen kunnioittaa ja varjelee asiakkaansa yksityisyyttä noudattamalla työtään ohjaavia salassapitosäännöksiä (emt., 8). Luottamuksellisuus asiakassuhteessa merkitsee opinnäytetyössäni sitä, ettei oppilaiden henkilöllisyys tule opinnäytetyössäni esille millään tavalla eikä opinnäytetyössä esille tulleita tietoja voida yhdistää heihin. Pyysin myös oppilaiden vanhemmilta kirjallisen luvan oppilaiden osallistumiseksi toimintaan. Selvitin vanhemmille käsitteleväni tietoja anonymisti.

5 TOIMINTAKERRAT

Toimintakerrat ajoittuivat oppilaiden koulupäiville ja olimme varanneet luokan opettajan kanssa jokaiselle toimintakerralle aikaa noin kahden oppitunnin verran. Sovimme kuitenkin, että voin jatkaa toimintaa pitempään, mikäli tarvitsen niihin enemmän aikaa. Seuraavassa kuvaan toimintakerrat yksityiskohtaisesti tavoitteineen, harjoituksineen ja niihin liittyvine keskusteluineen. Jokaisen toimintakerran päätteeksi kävimme oppilaiden kanssa vielä loppukeskustelun toimintakerrasta. Loppukeskustelussa kysyin oppilailta, mitä heille jäi toimintakerrasta päälimmäisenä mieleen, mitä he oppivat, miltä harjoitukset ja yhdessä toimiminen olivat heidän mielestään tuntuneet ja olivatko harjoitukset ja yhdessä toimiminen olleet heidän mielestään hyviä keinoja edistää heidän suvaitsevaisuuttaan. Käsittelen loppukeskustelussa esille tulleita asioita jokaisen toimintakerran arvioinnin yhteydessä. Toimintakertojen päätteeksi pyysin oppilaita myös täyttämään arviointilomakkeen tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi. Käsittelen myös arviointilomakkeissa esille tulleita seikkoja toimintakertojen arvioinnin yhteydessä.

Ennen toimintakertojen alkamista olin käynyt koulussa tervehtimässä oppilaita, esittäytymässä heille ja kertomassa, mitä tuleman piti. Jaoin samalla oppilaille kirjeet kotiin vietäviksi, joissa pyysin heidän vanhemmiltaan suostumusta oppilaiden osallistumiseksi toimintaan (liite 1). Yhdeksästätoista oppilaasta seitsemäntoista saivat vanhemmiltaan luvan osallistua.

5.1 Ensimmäinen toimintakerta: tutustumalla eroihin ja yhtäläisyyksiin

Ensimmäisen toimintakerran tavoitteena oli saada oppilaat muodostamaan oma ymmärrys suvaitsevuuden käsitteestä. Tavoitteenani oli myös vähentää oppilaiden mustavalkoista ajattelua lisäämällä ymmärrystä siitä, että kaikki ihmiset ovat erilaisia, mutta kaikissa on myös jotain samaa. Halusin myös lisätä ymmärrystä tutustumisen merkityksestä ihmisten välisen samankaltaisuuden löytämisessä, mikä kyseenalaistaa erilaisuutta. Halusin saada oppilaat oivaltamaan edellä mainittujen merkityksiä paitsi omien luokkatovereiden myös yläasteen uusien

luokkatovereiden kohtaamisen kannalta. Tavoitteenani oli myös vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen ja yhteenkuuluvuuden alueilla.

Ensimmäiselle toimintakerralle osallistui viisitoista oppilasta kahden oppilaan ollessa poissa koulusta. Aloitin ensimmäisen toimintakerran tervehtimällä oppilaita ja kysymällä, muistivatko he vielä kuka olin ja mitä olin tullut koululle tekemään. Oppilaat muistivat minut, mutta esittelin vielä itseni ja kerroin, että tarkoituksenamme oli aloittaa suvaitsevuudesta oppiminen kolmella harjoituksella ja jatkaa oppimista toimintakerran jälkeen vielä neljällä yhteisellä toimintakerralla sekä yhdellä toimintakerralla, johon osallistuisi viisi oppilasta.

Otin ensimmäisenä esille suvaitsevuuden käsitteen. Kerroin perehtyvämme siihen ryhmätyöskentelyn kautta. Pyysin oppilaita muodostamaan ryhmät ottamalla luvun kolmeen, jolloin oppilaista muodostui kolme viiden hengen ryhmää, ja miettimään ryhmissä, mitä suvaitsevuus heidän mielestään tarkoitti. Kiertelin ryhmien välillä. Kun ryhmät vaikuttivat olevan valmiita keskusteluun, aloimme käydä ajatuksia yhdessä läpi. Toin oppilaiden ajatusten ohella itse esille suvaitsevuuden tarkoittavan sitä, että kaikki ihmiset ovat erilaisia, mutta samanarvoisia ja että kaikkia tulee kohdella hyvin. Oppilaat saivat muodostettua ymmärryksen suvaitsevuudesta itse muodostamansa tulkinnan kautta, jota täydensin. Sillä, että oppilaat ymmärtävät, mitä suvaitsevuus käsitteenä merkitsee, saattaa uudistavan oppimisen periaattein olla vaikutuksensa myös suvaitsevien asenteiden kehittymiseen.

Kun olimme käyneet läpi suvaitsevuutta käsitteenä, kerroin oppilaille perehtyvämme suvaitsevuuteen syvemmin kahden harjoituksen avulla, joissa käsittelemme eroja ja yhtäläisyyksiä ihmisten välillä. Olin löytänyt Eroja ja yhtäläisyyksiä -harjoituksen Allianssi ry:n [www-sivustolta](http://www.sivustolta) ja muokannut sitä paremmin vastaamaan varhaisnuorten tarpeita toistensa erojen ja yhtäläisyyksien tutkimisen osalta.

Harjoituksessa oppilaat täyttivät ensin yksinään jakamani lomakkeen (liite 2), jossa heitä pyydettiin jatkamaan lauseita yhdellä itselleen ominaisimmalla piirteellä tai valitsemalla mieluisin tai oikea vaihtoehto. Kun kaikki olivat saaneet lomakkeet täytettyä, pyysin oppilaita etsimään luokasta toisen oppilaan, joka olisi vastannut kaikkiin kymmeneen kysymykseen täysin samalla tavalla. Kiertelin oppilaiden parissa, kun he vertailivat vastauksiaan. Kun kaikki tuntuivat saaneen vertailtua vastauksiaan, kysyin, onnistuivatko he löytämään ryhmästä täysin samalla tavalla

vastanneen oppilaan. Oppilaat totesivat tehtävän olleen vaikea, jopa mahdoton. Kysyin, mistä tämä mahtoi heidän mielestään johtua. Näin pääsimme keskustelemaan siitä, että olemme kaikki erilaisia ja ainutlaatuisia ihmisiä. Kysyin oppilailta myös miltä heistä tuntui olla erilainen kuin joku toinen. Oppilaiden mielestä se tuntui ihan tavalliselta ja joidenkin mielestä ihan hyvältäkin. Puhuin oppilaille vielä siitä, että omasta yksilöllisyydestä tulisi olla ylpeä ja siitä, ettei ihmisten tarvitse olla samanlaisia. Kysyin oppilailta myös, huomasivatko he jonkun itselleen läheisen oppilaan kanssa sellaista erilaisuutta, mistä eivät aiemmin olleet tiedäneet. Yksi oppilas kertoi huomanneensa tällaista. Keskustelimme siitä, miten läheisistä kavereistakin voi löytyä tutustumisen kautta aina uusia erilaisia piirteitä ja pääsimme vielä kerran toteamaan ihmisten olevan erilaisia.

Pyysin oppilaita seuraavaksi etsimään toisen oppilaan, joka olisi vastannut samalla tavalla viiteen kysymykseen. Oppilaista muutama löysi toisen oppilaan, jolla oli samat viisi vastausta ja useat kertoivat samoja vastauksia kyllä löytyneen, mutta vähemmän. Kysyin oppilailta, mitä he tästä voisivat oppia, olivatko ihmiset heidän mielestään kuitenkin täysin erilaisia, kuten aiemmassa harjoituksessa tuli esille. Tämän myötä pääsimme keskustelemaan siitä, että vaikka kaikki olemme erilaisia ainutlaatuisia yksilöitä, on meissä kaikissa myös jotain samaa.

Jatkoimme tämän jälkeen yhtäläisyyksien etsimistä Samanlaiset parit -harjoituksella. Pyysin oppilaita muodostamaan parit arpomieni nimilappujen perusteella. Koska oppilaita oli viisitoista, muodostui parien lisäksi yksi kolmen oppilaan ryhmä. Pyysin pareja keskustellen etsimään heille kolme yhteistä asiaa, jotka liittyivät harrastuksiin, mikä tukee samankaltaisuuden huomaamista nuorille merkityksellisissä aihepiireissä. Pyysin pareja kirjoittamaan heille yhteiset asiat ylös jakamilleni papereille ja tämän jälkeen etsimään toisen parin, jolla olisi samat kolme harrastusta. Ainakin yksi pari löysi toisen parin, joka jakoi samat harrastukset. Kysyin oppilailta löysivätkö he harjoituksessa sellaista samankaltaisuutta jonkun oppilaan kanssa, josta eivät aiemmin olleet tiedäneet. Monet oppilaista vastasivat tähän myöntävästi. Uskon, että syynä oli se, että olin arponut parit ja kuulemani perusteella monet pareista eivät olleet tottuneet toimimaan aiemmin yhdessä eivätkä olleet kovin tyytyväisiä parivalintoihinsa. Kysyin, minkä oppilaat luulivat olevan syynä siihen, etteivät olleet aiemmin tiedäneet yhtäläisyyksistä luokkatovereidensa kanssa. Näin pääsimme keskustellen toteamaan, että ihmisten välinen samankaltaisuus löytyy tutustumalla toiseen. Kysyin oppilailta myös, mitä merkitystä tällä voisi olla heidän omassa luokassaan ja yläasteella. Oppilaat ymmärsivät tutustumisen merkityksen luokkatovereidensa ja tulevien luokkatovereidensa kanssa paremmin toimeen tulemisessa.

Lopuksi kysyin oppilailta, oppivatko he toimintakerran harjoitusten johdosta tuntemaan itseään jollain tavalla paremmin, kun he vertasivat omia piirteitään toisten piirteisiin. Tavoittelin tällä kysymyksellä sitä, vahvistivatko harjoitukset oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen näkökulmasta. Oppilaat eivät tuoneet esille harjoitusten lisänsä itsetuntemustaan. Kysyin oppilailta saattoivatko harjoitukset lisätä luokan ryhmähenkeä. Oppilaat olivat hyvin mielteliäitä, kunnes joku oppilaista vastasi ”ehkä”.

Ihan lopuksi kävimme toimintakerran loppukeskustelun, ja pyysin oppilaita täyttämään arviointilomakkeen toimintakerran tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi. Painotin oppilaille, että jokaisessa arviointilomakkeen kysymyksessä tulisi olla vastaus, ja kehotin heitä rohkeasti kysymään, mikäli vastaan tuli kysymyksiä, joita he eivät ymmärtäneet. Kukaan oppilaista ei kysynyt, kun kehotin kysymään, mutta kun lopuksi lähdin kiertelemään oppilaiden luona ja keräämään lomakkeita, uskalsivat oppilaat helpommin kysyä. Kysymykset olivat muutamien oppilaiden mielestä vaikeita. Päätin tämän vuoksi seuraavalla toimintakerralla selittää kaikki kysymykset ennen kuin oppilaat alkaisivat täyttämään lomakkeita. Lopuksi kiitin oppilaita toimintakerrasta ja kerroin heille seuraavan toimintakerran ajankohdasta.

5.2 Toinen toimintakerta: toisten positiivisten puolien huomioiminen

Toisen toimintakerran tavoitteena oli vähentää oppilaiden mustavalkoista ajattelua lisäämällä ymmärrystä siitä, että kaikissa ihmisissä, myös heissä itsessään, on sekä negatiivisia että positiivisia piirteitä. Tärkeää oli myös, että oppilaat ymmärtäisivät tutustumisen merkityksen toisten positiivisten puolien tiedostamisessa. Halusin saada oppilaat myös ymmärtämään, että toisten positiivisten puolien huomioiminen helpottaa suhtautumista ihmisiin ja näin ollen toimeen tulemistä heidän kanssaan. Tarkoitukseni oli saada oppilaat oivaltamaan edellä mainittujen merkityksiä paitsi omien luokkatovereiden myös yläasteen uusien luokkatovereiden kohtaamisen kannalta. Toimintakerran tavoitteena oli myös vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen ja yhteenkuuluvuuden alueilla.

Toimintakerralle osallistui kuusitoista oppilasta yhden oppilaan ollessa poissa koulusta. Aloitin toimintakerran palaamalla ensimmäisellä toimintakerralla oppimiimme asioihin. Kerroin, että kun

edellisellä toimintakerralla opimme kaikkien ihmisten olevan erilaisia, mutta myös jollain tavalla samanlaisia, kun heihin vain tutustuu, niin tällä kerralla tarkoituksenamme oli oppia kaikissa ihmisissä olevan huonoja, mutta myös hyviä puolia ja harjoittelevamme näiden hyvien puolien huomioimista suvaitsevuuden lisäämiseksi. Oppiminen alkoi roolinottoon perustuvalla Sovintosimulaatio -harjoituksella, jonka löysin Suomen YK-liiton www-sivustolta ja jota sovelsin opetuskerran päämääriin harjoituksessa olevien simulaatiokorttien (roolikorttien) osalta. Toiminnan ideoin itse.

Pyysin oppilaita muodostamaan ryhmät ottamalla luvun neljään, jolloin oppilaista muodostui neljä neljän hengen ryhmää. Ryhmissä oppilaat saivat vapaasti valita itselleen roolin jakamistani roolikorteista, jotka kuvasivat kaikki erilaisia persoonallisuuksia (liite 3). Ehtona kuitenkin oli, että roolin tulisi tuntua itsestä mahdollisimman erilaiselta ja ehkä ärsyttävältäkin. Vastakkaisen persoonallisuuden asemaan asettuminen antoi mielestäni parhaat takeet siitä, että mahdollistetaan erilaisuuden hyväksyntää.

Kun oppilaat olivat valinneet itselleen roolin, annoin heille ryhmissä tehtäväksi päättää, mihin he lähtisivät luokkaretkelle. Kehotin oppilaita toimimaan juuri samalla tavalla kuin he kuvittelisivat roolihenkilönsä toimivan ja suhtautuvan muita kohtaan, jotta oppimista paitsi roolihenkilöstä, myös itse tilanteesta tapahtuisi. Kiertelin oppilaiden parissa neuvomassa ja rohkaisemassa heitä pääsemään alkuun ja kun ryhmät tuntuivat olevan valmiita yhteiseen keskusteluun, pyysin heitä lopettamaan ja kysyin mihin päätökseen ryhmät olivat tulleet. Yksi ryhmistä oli saanut yksimielisen päätöksen aikaan. Kysyin miltä yhteistyö oli oppilaista tuntunut. Oppilaat kertoivat sen olleen vaikeaa. Myös päätökseen päässyt ryhmä toi esille työskentelyn olleen vaikeaa, sillä yksi ryhmän jäsenistä oli pitkään ollut eri mieltä muiden kanssa. Kysyin oppilailta mistä he luulivat sen johtuvan, että työskentely oli niin vaikeaa. Oppilaat toivat esille roolien olevan ryhmässä niin erilaisia, että oli vaikeaa tulla toisten kanssa toimeen.

Jaoin oppilaille seuraavaksi tyhjät paperit, joihin pyysin heitä kirjoittamaan otsikoksi roolihenkilönsä nimen ja sen alle omasta mielestään roolihenkilönsä kielteisimmän piirteen muiden kanssa toimittaessa. Pyysin oppilaita laittamaan paperinsa ryhmissä kiertoön, jotta jokainen voisi kirjoittaa oman näkemyksensä kunkin roolin kielteisimmästä piirteestä. Kun oma paperi palasi takaisin, pyysin oppilaita kirjoittamaan roolihenkilöstään myös mukavimman piirteen muiden kanssa toimittaessa ja laittamaan paperinsa taas kiertoön. Pyysin oppilaita sitten tutkimaan ja vertailemaan omia ja muiden oppilaiden ajatuksia. Kysyin oppilailta, näkivätkö muut

heidän roolihenkilönsä piirteet eri tavalla kuin he itse. Useat oppilaista vastasivat tähän myöntävästi, vaikka samojakin käsityksiä esiintyi. Tämän tarkoituksena oli saada oppilaat ymmärtämään, että ihmiset näkevät toisensa eri tavalla eikä oma käsitys ole ainoa mahdollinen. Kysyin, mitä oppilaat ajattelivat, kun itselle erilaisesta ja ehkä ärsyttävästäkin persoonallisuudesta löytyi niin paljon hyviä puolia. Kysyin, voisiko toisen ihmisen erilaisuus tai ärsyttävyys johtua silloin omasta ajattelusta, minkä toivoin ehkäisevän mustavalkoista ajattelua oikeassa elämässä, omassa luokassa ja yläasteella. Oppilaat ymmärsivät, mitä ajoin takaa: kaikissa on myös hyviä puolia, joita ei itse aina välttämättä osaa huomata.

Pyysin ryhmiä seuraavaksi miettimään ryhmilleen nimet, mutta tällä kertaa suhtautumaan toisiinsa toisilleen nimeämänsä hyvät puolet mielessä pitäen. Tehtävä tuntui olevan vähän vaikea, joten kiersin koko ajan ryhmien välillä ja neuvoisin oppilaita, millä tavoin he voisivat kuhunkin roolihenkilöön suhtautua, jotta näiden hyvät puolet tulisi huomioiduksi. Kun oppilaat olivat työskennelleet jonkin aikaa, pyysin heitä lopettamaan kysyäkseni, millaisia nimiä ryhmille oli syntynyt. Kaksi ryhmää oli keksinyt nimet. Kysyin oppilailta, oliko yhdessä toimiminen helpompaa kuin aikaisemmalla kerralla. Oppilaiden mielestä yhteistyö ei ollut juurikaan helpompaa. Tämä saattoi johtua siitä, että tehtävä oli hieman vaikea. Yksi ryhmistä oli kuitenkin toiminut esimerkillisesti, sillä he kertoivat huomioonniensa jokaisen ryhmän jäsenen mielipiteet ja äänestäneet tulevasta nimestä. Kysyin, mitä oppilaat voisivat tästä oppia. Oppilaat ymmärsivät, että kun huomioi muiden mielipiteitä, on helpompi tulla toimeen. Kysyin, voisiko toisten hyvien puolien ajattelemisen helpottaa toisten kanssa toimeentulemistä omassa luokassa ja yläasteella. Oppilaat uskoivat sen helpottavan muiden kanssa toimeentulemistä.

Kerroin seuraavaksi syventävämmi ymmärrystä jokaisessa ihmisessä olevista huonoista ja hyvistä puolista tekemällä harjoituksen, jota varten oppilaiden tulisi muodostaa ringi luokan pulpeteista. Kun jokaisella oli paikka ringissä, pyysin oppilaita ensin miettimään omassa mielessään itsestään sellaisen kielteisen piirteen, joka saattaisi omassa luokassa ja yläasteella eniten ärsyttää luokkatovereita. Kun kaikki olivat miettineet tällaisen piirteen, kerroin oppilaille tutkivamme seuraavaksi, mitä heidät jo tuntevat luokkatoverit osaavat sanoa heidän positiivisista piirteistään. Jaoin oppilaille paperit, joiden otsikoksi pyysin heitä kirjoittamaan oman nimensä ja laittamaan paperit kiertoön, jotta jokainen oppilas voisi kirjoittaa kustakin oppilaasta tämän positiivisimman piirteen. Ohjeistin oppilaita, että piirteen voisi halutessaan liittää johonkin oikeaan tilanteeseen, esimerkiksi jos joku oppilas on joskus auttanut jossakin asiassa.

Kun paperit palasivat oppilaille itselleen, pyysin heitä tutkimaan saamaansa palautetta ja vertaamaan kielteisimpänä pitämäänsä piirrettä muilta saamaansa positiiviseen palautteeseen, ja pohtimaan, mitä he olivat harjoituksesta oppineet. Oppilaat vastasivat, että vaikka kaikissa on kielteisiä puolia, niin on myös hyviä. Kysyin oppilailta, miten he tiesivät toistensa hyvistä puolista. Tarkoitukseni oli tuoda esille tutustumisen merkitys toisten positiivisten puolien tunnistamisessa, minkä oppilaat ilokseni ymmärsivät. Kysyin oppilailta, mitä opittu merkitsee heidän mielestään heidän omassa luokassaan ja yläasteella. Oppilaiden mielestä pitäisi tutustua luokkatovereihin, jotta voisi huomata heidän hyvät puolensa, tulla heidän kanssaan toimeen ja saada kavereita.

Oman negatiivisimman piirteen nimeäminen ja muiden palaute positiivisista piirteistä tukee minäkäsitystä itsensä tiedostamisen näkökulmasta. Kysyin oppilailta, muuttiko muilta saatu mukava palaute heidän käsitystään itsestään, ajattelevatko he nyt itsestään positiivisemmin. Jotkut vastasivat etteivät ajatelleet itsestään sen positiivisemmin, kuin aiemminkaan, jotkut vastasivat ”ehkä” ja jotkut myöntävästi.

Palaute omista positiivisista piirteistä tukee minäkäsitystä myös yhteenkuuluvuuden näkökulmasta, kun oppilaat saavat kokea hyväksyntää muiden silmissä. Kysyin oppilailta, miltä heistä tuntui, kun he saivat palautetta omista hyvistä puolistaan. Jotkut oppilaista vastasivat sen tuntuneen ihan hyvältä. Kysyin, voisiko se, että tietää olevansa hyvä tyyppi rohkaista tutustumaan muihin omassa luokassa ja yläasteella. Oppilaat eivät tuntuneet kehtaavan vastata tähän, mutta kun vähän aikaa rohkaisin heitä vastaamaan, kuulin jonkun vastaavan ”ehkä” ja jonkun myöntävästi. Tästä voin päätellä, että yhteenkuuluvuutta on ehkä jossain määrin saatu aikaan.

Kysyin myös, voisiko tieto omista hyvistä puolista helpottaa suhtautumista siihen, jos joku ei pidä jostakin itsen liittyvästä piirteestä, omassa luokassa tai yläasteella. Oppilaat vastasivat tähän ”ehkä”. Kehotin oppilaita tällaisissa tilanteissa muistamaan kaikki ne hyvät puolet, joita luokkatoverit nimesivät, sekä sen, etteivät kaikki näe toistensa piirteitä samalla tavalla.

Lopuksi kävimme toimintakerran loppukeskustelun ja pyysin oppilaita täyttämään arviointilomakeen toimintakerran tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi. Ensimmäisestä toimintakerrasta viisastuneena selitin arviointilomakkeen kysymykset oppilaille yhteisesti ennen niiden täyttämistä. Oppilaat tuntuivat ymmärtävän kysymykset tällä kertaa paremmin, sillä he eivät juurikaan tarvinneet apua, kun kiertelin tarjoamassa sitä. Kiitin oppilaita toimintakerrasta ja

kerroin heille seuraavan toimintakerran ajankohdasta. Ennen kuin oppilaat lähtivät syömään, pyysi luokan opettaja viittä valitsemaansa oppilasta jäämään luokkaan vähäksi aikaa ja kertoi minulla olevan heille asiaa. Pyysin oppilaita suunnittelemaan kanssani seuraavaa toimintakertaa, mutta en vielä kertonut tarkemmin minkälaista apua tarvitsisin. Oppilaat suostuivat tähän ja sovimme tapaamisesta suunnittelun parissa.

5.3 Kolmas toimintakerta: empatiasta draaman maailmaan

Kolmannen toimintakerran tavoitteena oli lisätä empatiaa kiusattuja kohtaan.

Toimintakerralle osallistuivat kaikki seitsemäntoista oppilasta. Aloitin toimintakerran kertomalla oppilaille, että tarkoituksenamme oli tänään aloittaa draamatyöskentely aiheesta koulukiusaaminen ja siihen puuttuminen, mutta että tekisimme sitä ennen pienen harjoituksen. Kyseessä oli Syrjitty -harjoitus, jonka olin löytänyt Allianssi ry:n [www-sivustolta](http://www.sivustolta).

Leikin aloittamiseksi pyysin oppilaita siirtämään pulpetit luokan reunoille, jotta lattialle jäi tilaa. Pyysin oppilaita istuutumaan lattialle noin metrin päähän toisistaan ja kerroin tarvitsevani myös viisi vapaaehtoista oppilasta. Vapaaehtoiset löytyivät nopeasti ja pyysin heitä siirtymään luokan käytävälle hetkeksi odottamaan ohjeitani. Luokkaan jääville kerroin, että he olivat panttivankeina luokassa, kun taas luokan ulkopuolella siirtyneet olivat heidän pelastajiaan. Koska oppilaat olivat panttivankeja, kerroin jakavani heille ”sokkonauhat” ja pyysin heitä auttamaan toisiaan, jotta kaikki saisivat ne sidottua itselleen. Kiersin myös itse sitomassa nauhoja. Kun kaikki olivat saaneet sokkonauhat sidottua, kehotin oppilaita vielä sulkemaan silmänsä. Kerroin, että heidän tulisi istua hipihiljaa lattialla ja odottaa, että pelastajat tulisivat pelastamaan heitä koskettamalla olkapäähän, jolloin myös heistä tulisi pelastajia ja saisivat jokainen omat ohjeensa leikin jatkamiseksi.

Kun panttivangit ymmärsivät tehtävänsä, siirryin luokan käytävälle ja kerroin pelastajille luokassa olevien oppilaiden luulevan olevansa panttivankeja ja odottavan sokkoina pelastajiaan koskettamaan heitä olkapäähän ja antamaan lisäohjeita leikin jatkamiseksi, vaikka ketään ei todellisuudessa tulla pelastamaan. Kerroin pelastajille, että heidän tulisi siirtyä hiljaa luokkaan ja alkaa vähitellen kierrellä oppilaiden ympärillä, sipittämään ja pitämään melua niin, että

panttivangit luulevat pelastajien joukon koko ajan kasvavan. Pelastajat olivat heti jyvällä juonesta ja innoissaan tehtävästään. Päätimme vielä ennen luokkaan menemistä, kuka heistä toteaisi merkistäni: ”Kaikki panttivangit taitaa olla nyt pelastettu”, jolloin leikin oli tarkoitus päättyä.

Pelastajat kiertelivät oppilaiden ympärillä ja supattivat koko ajan suuremmalla äänellä. Panttivangit odottivat pari minuuttia mallikkaasti hiljaa paikoillaan ja kurkkimatta, kunnes huomasin heidän huolestuvan tilanteesta, sillä jotkut heistä alkoivat selvästi kurotella itseään palastajia kohden, kun tunsivat heidän olevan lähellä. Annoin merkin ja yksi pelastajista totesi kuuluvalla äänellä kaikkien panttivankien olleen nyt pelastettuja. Oppilaat olivat hetken aikaa hiljaa ja jotkut katselivat maahan, kunnes joku panttivangeista huudahti ”sokkonauha” silmillään, ettei häntä ollut vielä pelastettu, mihin muutkin oppilaista yhtyivät. Pyysin oppilaita poistamaan ”sokkonauhansa”. Oppilaat katselivat ihmetellen ympärilleen, kunnes kerroin heille, ettei ketään todellisuudessa pelastettu. Jotkut oppilaista huokaisivat helpotuksesta, toiset nauroivat ja toiset tunsivat tulleen petetyiksi ja olivat siitä vähän kiukkuisiakin.

Aloitimme heti lattialla istuen keskustelun leikin synnyttämistä ajatuksista. Kysyin miltä oppilaista tuntui, kun kukaan ei tullutkaan heitä pelastamaan. Oppilaat kertoivat sen tuntuneen valehtelulta, pahalta, pelottavalta ja syrjityltä. Kysyin, millä tavoin leikki voisi heidän mielestään liittyä oikeaan elämään, kouluun. Joku oppilaista sanoi sen liittyvän siihen, kun joku jätetään yksin. Kysyin myös minkälaisen opetuksen se voisi oppilaiden mielestä sisältää. Jotkut oppilaista sanoivat nyt tietävänsä miltä tuntuu, kun joutuu jäämään yksin ja että ei halua jättää ketään yksin. Näin johdatellen pääsin koulukiusaamisen aihepiiriin ja kerroin mikä tarkoitus leikillä oli: sen oli tarkoitus opettaa, miltä tuntuu olla syrjitty ja kiusattu. Kävimme tässä kohtaa läpi ”loppukesustelun”, koska toimintakerran tavoite liittyi edellä mainittuun harjoitukseen. En kuitenkaan kysynyt enää oppilaiden oppimisesta.

Syrjitty –harjoituksen myötä oppilaat orientoituvat hyvin seuraavaan tehtäväämme: työstämään koulukiusaamisen aihepiiriä roolinoton kautta suvaitsevuuden edistämiseksi. Kerroin oppilaille muodostavamme seuraavaksi ryhmät, joissa he tulisivat yhdessä suunnittelemaan ja viimeisellä kerralla esittämään muille draaman aiheesta koulukiusaaminen ja siihen puuttuminen. Kerroin oppilaille, että tulisimme draamojen kautta oppimaan suvaitsevuudesta viimeisellä toimintakerralla.

Muodostimme ryhmät ottamalla luvun kolmeen, jolloin oppilaista muodostui kaksi kuuden hengen ryhmää ja yksi viiden hengen ryhmä. Pyysin tämän jälkeen oppilaita siirtämään pulpettinsa yhteen, jotta työskentely ryhmissä voisi alkaa. Kerroin, että osa luokan oppilaista oli jo valmiiksi suunnitellut ryhmille tilannekuvaukset, joihin heidän draamansa perustuisivat. Olimme aiemmin kokoontuneet viiden luokan opettajan valitseman oppilaan kanssa suunnittelemaan draamojen tilannekuvaukset. Oppilaat olivat todella nopeita ideanikkareita ja saivat helposti yhdessä keskustellen kolme erilaista tilannetta suunniteltua. Olin kirjoittanut heille ohjeet seikoista, joita jokaisessa tilanteessa tuli esiintyä (liite 4) ideoimista helpottamaan. Kirjoitin oppilaiden ideoista kolme ohjetta (liite 5) draamatyöskentelyä varten. Kerroin jakavani tilannekuvaukset ryhmille ja pyysin ryhmiä tutustumaan niihin hetken ajan.

Kävimme ohjeen yhdessä läpi. Kerroin, että ryhmien tulisi tällä kerralla suunnitella saamansa tilannekuvauksen perusteella draamalle lyhyt juoni, jossa on myös loppuratkaisu. Kerroin, että draamassa tuli näkyä selkeästi syy kiusaamiseen, paikka ja tilanne, jossa kiusataan sekä tapa, jolla kiusataan. Kerroin ohjeessa olevan myös roolit, jotka draamassa tuli olla mukana. Kävimme roolit yhdessä läpi niin, että kaikki ymmärsivät ne. Kerroin, että kuuden hengen ryhmissä kiusatun puolustajia oli kaksi, mutta viiden hengen ryhmässä vain yksi. Kerroin, että oppilaat saavat itse päättää roolijaosta ryhmissään. Painotin heille kuitenkin, että roolivalinnan tuli olla vapaaehtoinen. Ketään ei saanut pakottaa tiettyyn rooliin. Pyysin oppilaita päättämään roolit ennen kuin he aloittivat draaman suunnittelun, sillä se helpottaa juonen luomista ja tekee siitä totuudenmukaisemman, kun oppilaat kykenevät jo eläytymään rooleihinsa. Roolivalinnat onnistuivat kahdella ryhmällä helposti, mutta yhdessä ryhmässä kukaan ei halunnut olla kiusaajan roolissa. Ratkaisin tilanteen arpomalla kiusaajan nimilapuilla. Lohduttelin ”kiusaajaa”, että se oli vain yksi rooli muiden joukossa eikä se kerro oppilaasta itsestään mitään. Oppilas suhtautui tämän jälkeen asiaan vapaammin, jopa nauraen tilanteeseensa.

Loppuratkaisusta kerroin, että sen tuli olla opettavainen ja jokaisen draaman osapuolen kannalta onnellinen. Kerroin, että jotta draama päättyisi onnellisesti kiusatun kohdalla, tuli tilanteeseen puuttua jollain tavalla. Jaoin oppilaille paperia, jotta he voisivat luonnostella rungon draamoilleen. Ohjeistin, ettei vuorosanoja tarvitse kovin tarkkaan miettiä, kunhan oppilaat suurin piirtein tietävät mitä sanoa missäkin tilanteessa. Kerroin myös, että seuraavalla kerralla tarkoituksena olisi päästä harjoittelemaan draamaa.

Kun oppilaat aloittivat työskentelyn, kiersin koko ajan ryhmien luona ja huolehdin, että kaikki pääsivät alkuun ja saivat luonnosteltua juonen ja vuorosanat. Huolehdin myös, että ryhmät työskentelivät tiiminä niin, ettei kukaan jäänyt ulkopuolelle ja kaikkien mielipiteet otettiin huomioon. Kahdella ryhmistä työskentely sujui todella hyvin, kaikki osallistuivat siihen ja juoni oli melko nopeasti valmiina. Ryhmät halusivat jo harjoittelemaan, joten luokan opettaja järjesti heille tilat. Yhden ryhmän työskentely oli hieman vaikeampaa, he eivät oikein tuntuneet pääsevän alkuun ja työskentely ryhmänä oli vaikeaa. Ryhmä tarvitsi paljon ohjausta, oppilaat kannustusta kertomaan mielipiteitään ja paria oppilasta piti rauhoitella kuuntelemaan muita. Ryhmä sai kuitenkin rungon draamalleen ja annoin luvan oppilaille alkaa harjoitella draamaansa, sillä minusta tuntui, että se saattoi helpottaa ryhmän työskentelyä eteenpäin.

Oppilailla oli tässä välissä välitunti, minkä jälkeen täytimme arviointilomakkeen toimintakerrasta. Pyysin oppilaita kysymään, mikäli lomakkeessa oli kysymyksiä, joita he eivät ymmärtäneet. Oppilaat tuntuivat ymmärtäneen kysymykset hyvin, sillä kun keräsin niitä takaisin, en nähnyt tyhjiä kohtia. Tämän jälkeen oppilaat saivat jatkaa harjoittelua vielä puolen tunnin ajan. Kiersin seuraamassa harjoituksia ja neuvoin oppilaita tarpeen mukaan. Yhden ryhmän oppilailla oli vaikeuksia keskittyä draaman työstämiseen, kun harjoittelupaikkana oli niinkin mukava paikka, kuin liikuntasali erilaisine välineineen, mutta kun ehdotin paikan vaihtoa, alkoi työskentely ryhmänä sujua. Annoin tästä positiivista palautetta. Kaikissa ryhmissä oppilaat puhuivat aika paljon yhteen ääneen, mistä muistuttelin heitä vähän väliä. Muuten harjoittelu sujui hyvin ja ryhmä, jolla oli vaikeuksia suunnitella draamaansa yhdessä, oli päässyt jo yhtä pitkälle kuin muutkin harjoittelunsa tuloksena. Kannustin oppilaita ja kehuin jokaista ryhmää.

Kun toimintakerta alkoi olla loppuillaan, pyysin ryhmiä miettimään draamoihinsa sopivia elävöittäviä lavasteita, roolivaatteita ja muuta rekvisiittaa koulusta tai kotoa mukaan draamaharjoituksiin. Kerroin myös draamaharjoitusten ajankohdasta. Lopuksi kiitin oppilaita toimintakerrasta.

5.4 Neljäs toimintakerta: draamasta suvaitsevuuteen ja ystävyyteen

Neljännän toimintakerran tavoitteena draamatyöskentelyn osalta oli saada oppilaat ymmärtämään koulukiusaamiseen johtavia syitä. Tämä saattaisi helpottaa suhtautumista kiusaamiseen tavalla,

joka ei haavoita itseä ja lisätä puuttumista kiusaamiseen. Tavoitteenani oli kannustaa oppilaita puuttumaan kiusaamiseen myös herättämällä heissä empatiaa kiusattuja kohtaan, rohkaisemalla heitä puuttumiseen ja tarjoamalla siihen keinoja. Halusin saada oppilaat oppimaan myös draamojen kautta suvaitsevuudesta, millä saattaa olla vaikutuksensa suvaitsevien asenteiden kehittymiseen. Halusin saada heidät oppimaan myös hyvänä ystävänä olemisesta, mikä saattaa helpottaa liittymistä omaan ryhmään nyt ja yläasteella.

Palautteenantoharjoituksen osalta tavoitteenani oli saada oppilaat ymmärtämään kaikkien olevan hyviä jossakin asiassa ja ihmisten olevan erilaisia vahvuuksiltaan. Halusin myös saada oppilaat tunnistamaan omia vahvuuksiaan.

Neljättä toimintakertaa varten oppilaat olivat harjoitelleet draamansa kenraaliharjoituksia vaille esityskuntoon. Jokaiselle ryhmälle oli omat tilansa harjoittelua varten ja aikaa harjoitteluun oli kahden oppitunnin verran, mikä riitti oppilaille hyvin. Roolini oppilaiden harjoittelussa oli kiertää ryhmien luona ja antaa rakentavaa ja myönteistä palautetta ryhmien työskentelystä, jotta oppilaat pääsisivät eteenpäin. Asioita, joihin pyysin heitä kiinnittämään huomiota olivat muun muassa äänen käyttö ja päällekkäin puhuminen. Ryhmät halusivat jalostaa draamojaan harjoittellessaan, missä myös autoin heitä. Innostin ja kannustin oppilaita parhaani mukaan, sillä halusin työskentelyn olevan kaikille mieluista, kaikkien osallistuvan siihen ja ryhmien saavan harjoiteltua draamansa valmiiksi. Painotin kuitenkin, ettei tarkoituksena ollut opetella ulkoa suunniteltuja vuorosanoja, vaan tärkeämpää oli, että itse tilanne, erilaiset roolit ja loppuratkaisu tulisivat esille. Kehotin oppilaita rohkeasti heittäytymään rooleihinsa. Korostin jokaisen oppilaan panoksen merkitystä työskentelyssä. Myös tunnelman keventäminen oli tärkeää, sillä huomasin joidenkin oppilaiden jännittävän harjoittelua aluksi. Oppilaat hyödynsivät miettimään lavasteita ja muuta rekvisiittaa jo harjoittellessaan.

Aloitin viimeisen toimintakerran kertomalla oppilaille, että tarkoituksenamme oli tällä kerralla esittää draamat muille ja oppia niistä yhdessä. Kerroin oppilaille päättävämme ensin ryhmien esiintymisjärjestyksestä, jonka jälkeen ryhmät saivat vielä kymmenen minuuttia aikaa kenraaliharjoituksiin niille varatuissa tiloissa.

Ehdotin oppilaille, että aloittavana ryhmänä olisi ryhmä, joka tarvitsee eniten järjestelyjä draamaansa varten, jolloin ryhmä voisi järjestää tilat valmiiksi luokkaan ja harjoitella luokassa, mikä säästäisi aikaa ja vaivaa. Oppilaiden harjoituksia seuranneena tiesin, mikä ryhmistä tarvitsi

eniten valmisteluja ja kyseinen ryhmä oli myös itse halukas esiintymään ensimmäisenä. Kumpikaan kahdesta ryhmästä ei halunnut esiintyä toisena, joten arvin esiintymisjärjestyksen ”pitkällä tikulla”. Pidemmän tikun saanut ryhmä esiintyi viimeiseksi. Kun esiintymisjärjestys oli selvä, ohjasin oppilaat kenraaliharjoituksiin ja pyysin heitä palaamaan sovittuun kellonaikaan mennessä takaisin luokkaan.

Kun oppilaat palasivat takaisin luokkaan, ohjasin heidät istuutumaan luokan perällä olevaan katsomoon, jonka luokan opettaja ja yksi oppilaista oli järjestänyt ennen toimintakerran alkamista. Kerroin ryhmien esittävän draamansa peräjälkeen ja pyysin katsojia keskittymään draamojen seuraamiseen ja eläytymään niissä oleviin rooleihin eli asettumaan jokaisen roolihenkilön asemaan. Kerron oppilaille tekemämme draamojen jälkeen ryhmissä tehtävät siitä, mitä oppilaat olivat rooleista oppineet, joten eläytyminen oli tärkeää.

Jokainen ryhmä sai esityksensä päätteeksi aplodit, kiitokset esityksestä ja positiivista palautetta sekä draaman juonesta että sen esittämisestä. Esitysten jälkeen kerroin aloittavamme draamojen käsittelyn ryhmissä. Jaoin oppilaille oppimista ohjaavat kysymykset (liite 6), joihin heidän tuli ryhmissä keskustellen pohtia vastaukset kokemansa perusteella. Pyysin oppilaita päättämään, kuka heistä toimisi ryhmissään kirjurina eli kirjottaisi vastaukset oppimista ohjaaviin kysymyksiin niille varattuihin lomakkeisiin (liite 7). Vapaaehtoiset löytyivät nopeasti. Kerroin oppilaille, ettei jakamiini kysymyksiin ollut olemassa oikeita vastauksia, vaan tarkoituksena oli, että kirjuri kirjaisi kaikki ryhmässä esille tulleet ajatukset muistiin. Vastauksista kerroin, että ne saattoi kirjoittaa lyhyesti, esimerkiksi ranskalaisilla viivoilla. Kerroin myös, että kun ryhmät olivat käsitelleet oppimaansa ensin yhdessä, oli tarkoituksenamme vertailla ajatuksia ja keskustella niistä koko luokan kesken. Pyysin oppilaita rohkeasti kysymään, mikäli he eivät ymmärtäneet kysymyksiä.

Kun oppilaat olivat saaneet pohdittua vastaukset kysymyksiin, aloitimme niiden käsittelyn yhdessä. Kerroin kysyväni oppilailta samat kysymykset ja eteneväni ensimmäisestä ryhmästä toiseen ja kolmanteen niin, että ryhmät voivat täydentää vastausta kysymykseen ajatuksilla, joita aikaisempi ryhmä ei vielä tuonut esille. Kerroin aloittavani seuraavan kysymyksen aina järjestyksessä seuraavasta ryhmästä. Pyysin kirjureita pitämään huolta siitä, että kaikki ryhmän ajatukset tulivat esille.

Kiusaajan roolista oppimiseksi pyysin oppilaita miettimään, mistä eri syistä draamoissa kiusattiin. Oppilaat nimesivät syiksi tönäisyn, uuden takin sekä silmälasit ja hammasraudat. Pyysin heitä

myös pohtimaan, mistä kiusaaminen saattoi pohjimmiltaan johtua. Oppilaat vastasivat sen johtuneen väärinkäsityksestä, kateudesta ja ihan puhtaasta ilkeydestä. Oppilaat ymmärsivät hyvin kiusaamisen takana olevat syyt, mutta eivät kuitenkaan tuoneet esille suvaitsemattomuutta kiusaamisen syynä. Koska teorian myötä on kuitenkin tullut esille, että kiusaamisessa on aina kyse erilaisuuden kohtaamisesta, pyysin oppilaita miettimään vielä muita kiusaamisen takana olevia syitä. Joku oppilaista toi esille erilaisuuden. Kerroin oppilaille kiusaamisen johtuvan usein siitä, että kiusaaja kokee jonkin kiusattuun liittyvän piirteen omista piirteistään erilaiseksi, eikä voi hyväksyä sitä. Selvensin oppilaille suvaitsemattomuutta kiusaamisen syynä vielä heidän draamojensa kautta, joissa se tuli kahdessa esille takin sekä silmälasien ja hammasrautojen muodossa. Otin vielä puheeksi oppilaiden esille tuoman puhtaan ilkeyden ja pyysin heitä pohtimaan, voiko kiusaaminen oikeasti olla vain ilkeyttä, vai voisiko sillä olla jokin päämäärä. Oppilaat toivat esille kiusaajan haluavan näyttää olevansa ”kova” kiusaamalla muita ja hakevan näin muiden suosiota. Lopuksi oppilaat toivat esille myös tekemisen puutteen kiusaamisen syynä.

Pyysin oppilaita pohtimaan myös sitä, voisiko se, että tietää oikeat syyt kiusaamiseen, helpottaa omaa suhtautumista kiusaamiseen, jos itseä kiusattaisi. Joidenkin mielestä se ei juurikaan helpottaisi suhtautumista kiusaamiseen, koska kiusaaminen tuntuu aina pahalta ja joidenkin oppilaiden mielestä se saattoi helpottaa suhtautumista perusteluna se, ettei kiusaamisesta tarvitsisi niin välittää, koska se johtui kiusaajasta itsestään. Puhuin oppilaille vielä siitä, että kiusaamisen johtui aina kiusaajasta itsestään, minkä toivon ehkäisevän oppilaiden minäkäsitystä mahdollisilta kiusaamisen vaurioittavilta vaikutuksilta. Pyysin oppilaita pohtimaan myös sitä, voisiko kiusaamiseen olla silloin helpompi puuttua, kun tietää syitä kiusaajan toimintaan. Joidenkin oppilaiden mielestä se ei olisi sen helpompaa, koska silloin saattaisi joutua itse kiusatuksi ja joidenkin oppilaiden mielestä se saattoi olla helpompaa, koska silloin voisi tehdä selväksi kiusatulle ja kiusaajalle mistä kiusaaminen johtui. Yritin rohkaista oppilaita puuttumaan kiusaamiseen. Neuvoin, että kiusaaja olisi hyvä saada katsomaan itseään peiliin.

Kiusaajan avustajan ja kannustajan rooleista oppimiseksi pyysin oppilaita pohtimaan, mitkä syyt saattoivat johtaa siihen, että kiusaajaa autettiin ja kannustettiin draamoissa. Oppilaat vastasivat kiusaajaa avustettavan ja kannustettavan pelosta itse joutua kiusattavaksi. Pyysin oppilaita pohtimaan myös sitä, voisiko kiusaajan puolta pitäviin olla helpompi suhtautua, kun tietää oikeita syitä heidän toimintaansa ja itse joutuisi kiusatuksi. Joidenkin oppilaiden mielestä se ei olisi sen helpompaa, koska kiusaaminen tuntuu aina pahalta, kun taas joidenkin mielestä se saattoi olla helpompaa, kun tällaisista oppilaista ei tarvitsisi silloin niin välittää. Pyysin oppilaita pohtimaan

myös sitä, voisiko näiden oppilaiden toimintaan olla silloin helpompi puuttua, jos muita kiusataan. Oppilaiden mielestä puuttuminen saattoi olla helpompaa, koska avustajat ja kannustajat voisi saada miettimään sitä, miksi he pitävät kiusaajan puolta.

Hiljaisen hyväksyjän roolista oppimiseksi pyysin oppilaita pohtimaan, miksi kiusaamista ei heidän mielestä oltu draamoissa huomaavinaankaan, sekä sitä, olivatko syyt samat siihen, miksi kiusaaminen jätetään huomiotta myös oikeassa elämässä. Oppilaiden mielestä kiusaaminen hyväksyttiin, koska siihen ei uskallettu puuttua ja tämä päti heidän mielestään myös oikeassa elämässä. Oppilaat olivat hyvin ymmärtäneet syyn ”hiljaisuuden” takana. Täydensin tätä vielä puhumalla siitä, ettei hiljaisilla hyväksyjillä välttämättä ole aina keinojakaan puuttua. Näin oppilaat voisivat paremmin ymmärtää sellaisia luokkatovereita, jotka eivät puutu kiusaamiseen.

Kiusatun roolista oppimiseksi pyysin oppilaita pohtimaan, miltä kiusaaminen saattoi kiusatusta tuntua ja mistä kiusattu uskoi kiusaamisensa johtuvan. Pyysin oppilaita pohtimaan myös, voisiko kokemus kiusatun asemaan asettumisesta lisätä omaa puuttumista kiusaamiseen oikeassa elämässä. Oppilaiden mielestä kiusaaminen näkyi tuntevan kiusatusta pahalta ja oppilaat uskoivat kiusatun luulevan sen johtuvan hänestä itsestään. Joidenkin oppilaiden mielestä kokemus kiusatun asemaan asettumisesta ei välttämättä lisännyt omaa puuttumista kiusaamiseen, kun taas toiset uskoivat puuttuvansa kiusaamiseen nyt helpommin. Kertasin oppilaille vielä kiusatun tuntemukset, hädän ja pahan olon sekä sen, että kiusattu tosiaan saattaa luulla kiusaamisen syiden olevan hänessä itsessään. Näin halusin saada aikaan empatiaa kiusattuja kohtaan, mikä lisäisi puuttumista.

Puuttujan roolista oppimiseksi pyysin oppilaita ensin kertomaan millaisia tuntemuksia heissä heräsi, kun kiusaamiseen puututtiin draamoissa. Oppilaat olivat kokeneet puuttumisen tuntuneen hyvältä ja helpottavalta. Nämä tuntemukset kertoivat paitsi draaman arvoja ja asenteita kirkastavista ja kehittäivistä vaikutuksista, myös sen terapeuttisista vaikutuksista.

Tuntemusten miettimisen jälkeen pyysin oppilaita pohtimaan, mitä he oppivat suvaitsevuudesta, kun kiusaamiseen puututtiin. Pyysin oppilaita muistelemaan ensimmäistä toimintakertaa, kun pohdimme mitä suvaitsevuus merkitsi ja peilaamaan heidän omia käsityksiään suvaitsevuudesta draamoihin. Oppilaat toivat esille oppineensa erilaisuuden hyväksyntää, tasa-arvoa ja sitä, että toisia tulee kohdella samalla tavalla kuin itseä haluaisi kohdeltavan.

Pyysin oppilaita myös pohtimaan, mitä puuttuminen kiusaamiseen opetti heille ystävänä olemisesta. Oppilaat toivat esille, että hyvä ystävä ei jätä yksin eikä pulaan, vaan auttaa ja tukee toista. Otin oppilaiden pohdintojen ohella itse esille ystävän hyväksyvän toisen sellaisina kuin hän on. Kysyin oppilailta, haluaisivatko he itse olla sellaisten luokkatovereiden ystäviä, joilla olisi esille tulleita ystävän ominaisuuksia. Oppilaat tuntuivat arvostavan käsittelemiämme ystävän ominaisuuksia. Kehotin oppilaita olemaan hyviä ystäviä toisilleen ja puuttumaan kiusaamiseen.

Pyysin oppilaita myös pohtimaan, mitä sellaista he oppivat puuttujan vahvuuksista, mistä voisi olla heille apua jos heitä tai heidän luokkatovereitaan kiusattaisi. Oppilaat toivat esille puhumisen, asioiden selvittelytaidon. Kysyin asiaa vielä uudestaan, ja joku oppilaista toi esille myös uskalluksen puuttua eli rohkeuden. Puhuin oppilaille siitä, miten rohkeita sellaiset luokkatoverit ovat, jotka uskaltavat puuttua kiusaamiseen. Kehotin oppilaita toimimaan yhtä rohkeasti.

Pyysin oppilaita miettimään myös, millä keinoin kiusaamiseen puututtiin draamoissa ja mitä esille tulleista keinoista he voisivat hyödyntää kiusaamiseen puuttumisessa. Oppilaat toivat esille puhumisen, sen, että asiat selvitetään yhdessä. Koska kaikki draamat päättyivät siihen, että roolihenkilöt lähtivät yhdessä tekemään jotain mukavaa, kysyin oppilailta, mitä sellaista draamojen lopussa tapahtui, mitä he voisivat myös hyödyntää kiusaamiseen puuttumisessa. Oppilaat eivät huomanneet, mitä tarkoitin, joten muistuttelin heitä siitä, mitä draamojen lopussa tapahtui. Puhuin heille siitä, että yhteisen toiminnan ehdottaminen olisi myös hyvä keinoa puuttua kiusaamiseen, koska silloin ihmiset voisivat tutustua toisiinsa ja huomata toisissa myös ne hyvät puolet negatiivisten sijaan. Näin pääsin muistuttamaan oppilaita aiemmin opituista asioista.

Kun olimme käsitelleet yhdessä kaikki oppimista ohjaavat kysymykset, kävimme oppilaiden kanssa "loppukeskustelun" koko draamatyöskentelyn osalta. Annoin oppilaille vielä myönteistä palautetta heidän ideoistaan draamoihin ja osallistumisestaan työskentelyyn.

Kerroin oppilaille tekemämme lopuksi vielä harjoituksen, jossa kaikki tulisivat saamaan palautetta omalta ryhmältään draamatyöskentelystä. Jaoin jokaiselle oppilaalle yhtä monta pientä paperilappua, kuin heidän ryhmissään oli muita jäseniä. Tämän jälkeen pyysin heitä kirjoittamaan lappuihinsa ensin ryhmäläistensä nimet ja sitten kyseessä olevan ryhmäläisen vahvuuden, eli sen, missä oppilas onnistui yhteisen tavoitteen saavuttamisessa, draamojen työstämisessä. Kerroin, että vahvuus saattoi liittyä ryhmätyöskentelytaitoihin tai vaikkapa esiintymiskykyyn ja

näyttelijän lahjoihin. Tämän jälkeen pyysin oppilaita taittelemaan lapun ja pudottamaan sen ryhmän keskelle asettamaani "Mukavien ajatusten purnukkaan".

Seuraavaksi pyysin oppilaita itsekseen miettimään, mikä heidän vahvuutensa työskentelyssä oli heidän omasta mielestään. Kun kaikki olivat tämän miettineet, pyysin oppilaita vuoron perään poimimaan "Mukavien ajatusten purnukasta" lapun ja kertomaan ääneen kyseisen ryhmäläisen nimen ja tämän vahvuuden ja ojentamaan lapun oppilaalle itselleen. Näin jatkettiin niin kauan, kunnes kaikki laput tuli poimituksi.

Kysyin, miltä oppilaista tuntui, kun he saivat palautetta omista vahvuuksistaan. Oppilaiden mielestä se oli tuntunut mukavalta. Kysyin myös, poikkesiko heidän oma käsityksensä omasta vahvuudesta muiden käsityksistä. Tähän jotkut oppilaista puistelivat päitään. Kysyin myös, oliko oppilaiden muiden palautteen myötä nyt helpompi tunnistaa omia vahvuuksiaan, mihin oppilaat vastasivat myöntävästi. Kysyin myös, mitä oppilaat olivat oppineet, kun he nimesivät toistensa vahvuuksia. Oppilaat vastasivat kaikkien olevan hyviä jossakin. Keskustelimme lyhyesti siitä, että jokainen on hyvä jossakin asiassa ja että ihmiset ovat erilaisia vahvuuksiltaan. Kysyin oppilailta, millaista työskentely olisi heidän mielestään ollut, mikäli kaikki olisivat olleet hyviä samassa asiassa. Oppilaiden mielestä se olisi voinut olla melko vaikeaa, koska kaikki olisivat halunneet toimia samassa roolissa ryhmätyöskentelyssä. Puhuin oppilaille siitä, että erilaisia vahvuuksia tarvitaan missä tahansa, missä työskennellään toisten kanssa. Kävimme oppilaiden kanssa vielä loppukeskustelun kyseisen harjoituksen osalta, mutta en kysynyt enää heidän oppimisestaan.

Lopuksi pyysin oppilaita täyttämään arviointilomakkeen ensin toimintakerrasta ja sitten kaikista toimintakerroista kokonaisuutena sekä ohjauksestani. Pyysin oppilaita kysymään, mikäli he eivät ymmärtäneet kysymyksiä. Kun aloin kerätä lomakkeita pois ja näin tyhjiä kohtia, yritin selittää kysymyksiä oppilaille ja pyysin heitä vielä miettimään vastauksia niihin. Ihan lopuksi kiitin oppilaita osallistumisesta toimintakertoihin ja kerroin heidän kanssa olleen erittäin mukavaa työskennellä, koska he olivat rohkeasti osallistuneet toimintaan ja tuoneet esille mielipiteitään ja ajatuksiaan. Tarjosin oppilaille yllätyksenä vielä karkit ennen kuin päätimme viimeisen toimintakerran.

6 ARVIOINTI

Toiminnallisen osuuden arviointi etenee jokaisen toimintakerran arvioinnista toimintakerrat kokoavaan arviointiin. Vilkan ja Airaksisen (2003, 157–158) mukaan toiminnallisessa opinnäytetyössä on suotavaa kerätä palautetta opinnäytetyön kohderyhmältä. Toimintakertojen tavoitteiden saavuttamista arvioin oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen ja oppilaiden täyttämien arviointilomakkeiden perusteella. Palautteen kerääminen kahdella tavalla tukee mielestäni toimintakertojen ”tulosten” luotettavuutta. Kirjoitin jokaisen toimintakerran päätteeksi muistiinpanot oppilaiden kanssa yhdessä käydyistä keskusteluista. Keskustelua meillä oli sekä harjoitusten yhteydessä että toimintakertojen päätteeksi. Toimintakertojen päätteeksi käydyillä loppukeskustelulla oli tarkoitus kiteyttää toimintakerran oppimiskokemukset ja tuntemukset. Arviointilomakkeilla, joissa oli sekä avoimia että monivalintakysymyksiä, sain tarkempaa tietoa toimintakertojen tavoitteiden saavuttamisesta. Arviointilomakkeiden lopussa oppilailla oli vielä mahdollisuus vapaasti kertoa oppimiskokemuksistaan ja tuntemuksista. Tein numeerisia yhteenvetoja keskusteluissa esille tulleista seikoista ja arviointilomakkeiden vastauksista, sekä kokosin esimerkkejä oppilaiden vastauksista värittämään toimintakertojen tavoitteiden arvioinnin esittelyä.

Toimintakerrat kokoava arviointi perustuu toimintakertojen arviointiin, oppilaiden kirjalliseen palautteeseen toimintakertoista kokonaisuutena sekä luokan opettajan suulliseen arviointiin toimintakertojen tavoitteiden saavuttamisesta. Pyysin oppilaita arvioimaan kirjallisesti toimintakerrat kokonaisuutena viimeisellä toimintakerralla opinnäytetyön tulos- ja toiminnallisen tavoitteen suunnassa. Vilka ja Airaksinen (2003, 157–158) suosittelevat palautteen keräämistä kohderyhmältä myös menetelmistä, joilla tavoitteita haluttiin saavuttaa, ja niiden mielekkyydestä. Pyysinkin oppilailta kirjallista palautetta myös siitä, tukivatko harjoitukset ja yhdessä toimiminen heidän kasvuaan suvaitseviksi ja olivatko yhdessä tehdyt harjoitukset heidän mielestään mielekkäitä. Arvioinnin luotettavuuden turvaamiseksi Vilka ja Airaksinen (2004, 91) suosittelevat keräämään palautetta myös toimeksiantajalta. Kävin luokan opettajan kanssa palautekeskustelun toimintakertojen päätteeksi. Näin sain luotettavaa tietoa opinnäytetyön tulos- ja toiminnallisen tavoitteen arvioimiseksi.

6.1 Ensimmäisen toimintakerran arviointi

Ensimmäisen toimintakerran tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi kirjoitin toimintakerran jälkeen muistiinpanot oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista ja pyysin oppilaita täyttämään arviointilomakkeen oppimiskokemuksistaan ja tuntemuksistaan (liite 8). Oppilaista viisitoista (15) osallistui toimintakerralle.

Ensimmäinen tavoite, oman ymmärryksen muodostaminen suvaitsevuuden käsitteestä täyttyi, sillä oppilaat toivat toimintakerralla esille paljon ajatuksia suvaitsevuudesta ryhmätehtävänsä tuloksena. Myös arviointilomakkeissa oppilaat olivat yhtä lukuun ottamatta osanneet kirjoittaa, mitä suvaitsevuus heidän mielestään tarkoitti, ja ajatukset olivat kaikki jollain tavalla suvaitsevuuden käsitteen mukaisia. Esimerkkejä vastauksista olivat:

"Suvaitsevuus tarkoittaa sitä, että ihmiset hyväksyvät toisensa ja kunnioittavat toisten mielipiteitä."

"Sitä, että suvaitsee erilaisen ihmisen, vaikka ei tykkäisi hänestä."

"Että pitää ottaa kaikki huomioon, ja kohdella kaikkia samanarvoisesti."

Toinen tavoite, lisätä ymmärrystä siitä, että kaikki ihmiset ovat erilaisia, mutta kaikissa on myös jotain samaa, täyttyi mielestäni kohtalaisen hyvin. Eroja ja yhtäläisyyksiä -harjoituksen ansiosta oppilaat ymmärsivät, mistä johtui, etteivät he kysyneet löytämään toista oppilasta, joka olisi vastannut samoin kaikkiin kymmeneen kysymykseen, mutta löysivät kuitenkin oppilaita, jotka olivat vastanneet joihinkin kysymyksiin samalla tavalla. Arviointilomakkeessa kysyin oppilailta, huomasivatko he olevansa jossakin asiassa erilaisia kuin muut luokkatoverinsa. Mikäli he vastasivat tähän myöntävästi, pyysin heitä miettimään, mitä se voisi opettaa heille heistä itsestään, luokkatovereistaan ja tulevista luokkatovereista yläasteella. Oppilaista jokainen oli huomannut olevansa jossakin asiassa erilainen kuin muut. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, että kaikki ihmiset ovat erilaisia, minkä yhdeksän (9) oppilasta viidestätoista eli yli puolet oli selkeästi tuonut esille. Esimerkkejä vastauksista olivat:

"Että kaikki ovat erilaisia."

”Että kukaan ei ole samanlainen.”

Viiden (5) oppilaan vastaukset liikkuvat lähellä tavoitetta. Oppilaat tuntuivat vastanneen yhteen kysymykseen: mitä olivat oppineet heistä itsestään tai luokkatovereistaan tai tulevista luokkatovereistaan. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Että olen erilainen.”

”Että muut eivät ole samallaisia ja että heitä pitää suvaita.”

Kysyin arviointilomakkeessa myös, huomasivatko oppilaat olevansa jossakin asiassa samanlaisia kuin luokkatoverinsa. Mikäli he vastasivat tähän myöntävästi, pyysin heitä miettimään, mitä tämä voisi opettaa heille heistä itsestään, luokkatovereistaan ja tulevista luokkatovereista yläasteella. Oppilaista neljatoista (14) oli huomannut olevansa jossakin asiassa samanlainen kuin luokkatoverinsa ja oppinut tästä. Tavoitteenani oli lisätä ymmärrystä siitä, että kaikissa on myös jotain samaa, minkä oppilaista viisi (5) oli selkeästi tuonut esille. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Ihmisissä on myös samoja piirteitä.”

”Että kaikki voivat olla samanlaisia.”

Muiden yhdeksän oppilaan vastauksista neljä (4) olivat seuraavan esimerkin mukaisia:

”Että joissakin ihmisissä on myös jotain samaa.”

Loput viisi (5) oppilasta eivät olleet ehkä ymmärtäneet kysymystä, sillä vaikka vastaukset liittyivät selkeästi aiheeseen, ne eivät täysin vastanneet kysymykseen.

Kolmas tavoite, lisätä ymmärrystä tutustumisen merkityksestä ihmisten välisen samankaltaisuuden löytämisessä, täyttyi hyvin, sillä toimintakerran keskusteluissa oppilaat osasivat yhdistää ”kyselemisen” ja lopulta ”tutustumisen” samankaltaisuuksien löytymiseen. Kysyin arviointilomakkeessa, mitä oppilaat voisivat tehdä, jotta käsitys erilaisesta ihmisestä omalla luokalla ja yläasteella uudessa luokassa muuttuisi. Oppilaista kaikki yhtä lukuunottamatta

olivat vastanneet kysymykseen ja kymmenen (10) oppilasta eli valtaosa oli ymmärtänyt tutustumisen muuttavan käsitystä itselle erilaisesta ihmisestä. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Tutustua paremmin, eli jutella kyseiselle henkilölle.”

”Yrittäisin tuntea hänet paremmin.”

Yksi oppilaista vastasi ettei tekisi mitään ja kaksi etteivät tiedä mitä tekisivät.

Neljäntenä tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen ja yhteenkuuluvuuden alueella. Toimintakerran keskusteluissa kysyin oppilailta, oppivatko he harjoitusten ansiosta tuntemaan itseään paremmin, kun he vertasivat omia piirteitään toistensa piirteisiin. Oppilaat olivat silloin sitä mieltä, etteivät kokeneet harjoitusten lisänneen itsetuntemustaan, mutta kun kysyin samaa asiaa heiltä arviointilomakkeessa, oli oppilaista viisi (5) vastannut asiaan myöntävästi ja kymmenen (10) kieltävästi. Ajattelin jo kysymystä suunnitteleessani, ettei siihen todennäköisesti tulisi paljon myöntäviä vastauksia, mutta halusin tietää, saattoiko toimintakerta kuitenkin lisätä joidenkin oppilaiden itsetuntemusta.

Yhteenkuuluvuuden kasvua arvioin toimintakerralla kysymällä oppilailta, saattoivatko harjoitukset lisätä luokan ryhmähenkeä. Oppilaiden mielestä ne saattoivat lisätä ryhmähenkeä. Arviointilomakkeessa arvioin yhteenkuuluvuuden kasvua kahdella kysymyksellä. Kysyin ensin, lisäsivätkö toimintakerran harjoitukset oppilaiden mielestä luokan yhteishenkeä. Yhteishengen lisäämisessä onnistuin, sillä kymmenen (10) oppilaan mielestä harjoitukset olivat lisänneet luokan yhteishenkeä. Kaksi oppilaista olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”eivät” ja kirjoittaneet niiden tilalle ”ehkä” ja vain kolme oli vastannut kielteisesti. Olin pyytänyt myös perusteluja vastauksille kysymällä, millä tavalla harjoitukset lisäsivät yhteishenkeä ja mistä johtui, mikäli ne eivät olleet sitä lisänneet. Esimerkkejä perusteluista myönteisiin vastauksiin olivat:

”Kun kaikki tietävät olevansa samanlaisia ja erilaisia.”

”Kaikki pystyivät tutustumaan toisiin paremmin.”

”Ehkä että kunnioitetaan toisia enemmän.”

Esimerkki perusteluista kielteisiin vastauksiin oli:

”Vaikka kaikki tajuavat, että kaikki ovat erinlaisia, he eivät hyväksy sitä.”

Toisessa yhteenkuuluvuuden vahvistumista arvioivassa kysymyksessä pyysin oppilaita miettimään, lisäsivätkö toimintakerran harjoitukset omaa tunnetta joukkoon kuulumisesta luokassa. Onnistuin joukkoon kuulumisen tunteen lisäämisessä, sillä yhdeksän (9) oppilaan mielestä harjoitukset olivat lisänneet tunnetta joukkoon kuulumisesta, yhden oppilaan vastatessa tulkintani mukaan niiden saattaneen lisätä tunnetta joukkoon kuulumisesta, sillä hän oli valinnut molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”eivät”. Oppilaista viisi (5) oli vastannut kysymykseen kieltävästi. Olin pyytänyt oppilaita perustelemaan vastauksiaan. Esimerkkejä myönteisistä vastauksista olivat:

”Tunnen olevani samantapainen kuin jotkut.”

”Että kaikilla meillä on oma tehtävä luokan hyväksi.”

Ne oppilaat, joiden mielestä harjoitukset eivät lisänneet joukkoon kuulumisen tunnetta, olivat vastanneet pitkälti seuraavan esimerkin mukaisesti, mikä ei tehnyt ainakaan hallaa tavoitteen saavuttamiselle:

”Mielestäni kuulun jo valmiiksi hyvin muiden joukkoon.”

Toimintakerran päätteeksi olimme käyneet oppilaiden kanssa loppukeskustelun. Kun olin pyytänyt oppilaita vielä miettimään, mitä heille jäi toimintakerrasta päällimmäisenä mieleen, eli mitä he oppivat, toivat he esille seuraavia ajatuksia: kaikki ovat erilaisia, kukaan ei ole samanlainen kuin toinen, toisia ja heidän mielipiteitään pitää arvostaa ja tutustumalla löytää toisesta uusia puolia ja samanlaisuutta. Kun olin pyytänyt oppilaiden mielipiteitä siitä, miltä harjoitukset ja yhdessä toiminen olivat heistä tuntuneet, kuulin harjoitusten olleen ihan mukavia ja yhdessä tekemisen olleen kivaa. Olin kysynyt myös, olivatko harjoitukset olleet oppilaiden mielestä hyviä keinoja lisätä heidän suvaitsevaisuuttaan. Tähän oppilaat vastasivat myöntävästi. Myös arviointilomakkeiden lopussa oppilailla oli vielä mahdollisuus kirjoittaa, mitä haluaa sanoa omasta oppimisestaan tai tuntemuksistaan. Osa oppilaista oli tuonut esille ajatuksiaan:

”Kaikki eivät ole samanlaisia.”

”Mielestäni oli ihan mukavaa, ja opin lisää suvaitsevuudesta.”

”Oli mukava osallistua ensimmäiseen toimintakertaan.”

Ensimmäinen toimintakerta meni kaiken kaikkiaan hyvin. Toimintakerran tavoitteet täyttyivät ja oppilaat osallistuivat toimintaan ja toivat esille ajatuksiaan, vaikka he tarvitsivatkin rohkaisua. Oppilailla tuntui olleen ihan mukavaa. Arviointilomakkeiden täyttämisen huomasin olleen joillekin oppilaille vaikeaa. Osa oppilaista tarvitsi paljon ohjausta kysymyksiin vastaamisessa. Tästä opin sen, että kysymykset olisi hyvä käydä yhdessä läpi ennen niihin vastaamista. Aikaa toimintakertaan meni noin kahden oppitunnin verran. Pidimme välissä välitunnin, joten oppilaat jaksoivat olla kiinnostuneita toiminnasta.

6.2 Toisen toimintakerran arviointi

Toisen toimintakerran tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi kirjoitin toimintakerran jälkeen muistiinpanot oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista ja pyysin oppilaita täyttämään arviointilomakkeen oppimiskokemuksistaan ja tuntemuksistaan (liite 9). Oppilaista kuusitoista (16) osallistui toimintakerralle.

Ensimmäinen tavoite, lisätä ymmärrystä siitä, että kaikissa ihmisissä ja oppilaissa itsessään, on sekä negatiivisia että positiivisia piirteitä, täyttyi hyvin, sillä molemmissa toimintakerran harjoituksissa oppilaat ymmärsivät ihmisissä olevan sekä negatiivisia, mutta myös positiivisia piirteitä. Myös arviointilomakkeessa viisitoista (15) oppilasta oli valinnut väittämän, jonka mukaan heissä itsessään, heidän luokkatovereissaan ja tulevaisuuden luokkatovereissaan yläasteella oli sekä positiivisia että negatiivisia puolia, yhtä oppilasta lukuunottamatta, joka oli valinnut kaikki tarjolla olleet väittämät.

Toinen tavoite, se, että oppilaat ymmärtäisivät tutustumisen merkityksen toisten positiivisten puolien tiedostamisessa, täyttyi myös, sillä toimintakerralla oppilaat ymmärsivät, että he olivat tietoisia toistensa positiivisista puolista, koska tunsivat toisensa. Arviointilomakkeessa kysyin

oppilailta, mitä he voisivat tehdä, jotta oma käsitys ”ärsyttävästä” luokkatoverista omalla luokalla tai yläasteella uudessa luokassa muuttuisi. Oppilaista yksitoista (11) eli valtaosa oli vastannut tutustuvansa kyseessä olevaan ihmiseen. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Voisin tutustua tähän henkilöön paremmin.”

”Voisin tutustua kyseisiin ihmisiin ja muutenkin ajatella positiivisemmin.”

Kaksi oppilaista ei ollut suoraan tuonut esille tutustumista positiivisten puolien tiedostamisessa, mutta oli ymmärtänyt hyvien puolien ajattelemisen merkityksen ”ärsyttäviä” ihmisiä kohdatessaan. Esimerkki tällaisesta vastauksesta oli:

”Ajatella hänestä vain paremmat puolet.”

Kolmen oppilaan vastauksissa eivät tulleet esille tutustuminen eikä positiivisten puolien ajattelemisen merkitys. Esimerkki näistä vastauksista oli:

”Kysyisin että mikä riivaa.”

Kolmantena tavoitteena oli saada oppilaat ymmärtämään, että toisten positiivisten puolien huomioiminen helpottaa suhtautumista ihmisiin ja näin toimeen tulemistä heidän kanssaan. Onnistuin tavoitteessani, sillä toimintakerralla oppilaat ymmärsivät, että hyvien puolien ajatteleminen voisi helpottaa toisten kanssa toimeentulemistä omassa luokassa ja yläasteella. Myös arviointilomakkeessa oppilaista kymmenen (10) eli valtaosa uskoi positiivisten puolien huomioimisen helpottavan toisten kanssa toimeen tulemistä omassa luokassa ja yläasteella, joko suoraan tai epäsuorasti. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Voisi ajatella ihmisistä hyvää ja olisi enemmän kavereita ja vähemmän vihaajia.”

”Se auttaa ymmärtämään.”

Kolme oppilaista oli tuonut esille positiivisten puolien huomioon ottamisen helpottavan toisiin tutustumista. Olivatkohan oppilaat tarkoittaneet, että toisten kanssa olisi helpompi ystävystyä. Esimerkki vastauksista oli:

”Siten opin tuntemaan ihmisen paremmin.”

Kahdelta oppilaalta puuttui vastaus ja yksi oppilas oli vastannut:

”Tietää mitä ne ajattelevat musta.”

Neljäntenä tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen ja yhteenkuuluvuuden alueilla. Itsensä tiedostamisen vahvistumista arvioin toimintakerralla kysymällä oppilailta, ajattelevatko he itsestään positiivisemmin, kun saivat muilta positiivista palautetta. Osa oppilaista vastasi, etteivät ajatelleet itsestään sen positiivisemmin kuin aiemminkaan, osa oli hyvin mieteliäitä ja vastasi ehkä ajattelevansa positiivisemmin, kun taas osa toi esille ajattelevansa itsestään nyt positiivisemmin. Arviointilomakkeessa kysyin oppilailta samaa, koska ajattelin, että kysymykseen voisi olla helpompi vastata anonyymisti. Oppilaista yksitoista (11) eli valtaosa oli vastannut ajattelevansa itsestään myönteisemmin, yksi oppilas oli valinnut molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”en”, jolloin vastauksen voisi tulkita olevan ehkä ja neljä (4) oppilaista olivat sitä mieltä, ettei palaute saanut heitä ajattelemaan itsestään positiivisemmin.

Yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumista arvioin toimintakerralla kysymällä, miltä oppilaista tuntui, kun he saivat toisiltaan palautetta omista hyvistä puolistaan. Monet oppilaista vastasivat sen tuntuneen hyvältä. Myös itse huomasin oppilaiden olleen iloisia saamastaan palautteesta ja sen tuntuneen olleen heille tärkeää, sillä oppilaat vertailivat palautteitaan ja keskustelivat niistä. Kysyin myös voisiko se, että tietää olevansa hyvä tyyppi rohkaista tutustumaan luokkatovereihin omassa luokassa ja yläasteella. Oppilaat vastasivat tähän osa myöntävästi ja osa sen saattavan rohkaista. Myös arviointilomakkeessa kysyin, lisäikö muilta saatu positiivinen palaute omaa tunnetta luokassa hyväksytyksi tulemisesta. Oppilaista neljätoista (14) eli melkein kaikki olivat sitä mieltä, että tuntevat olevansa hyväksytympiä luokassaan. Kaksi oppilaista olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”ei”, jolloin vastauksen voisi tulkita olevan ehkä. Näistä voin päätellä, että oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne vahvistui.

Toimintakerran päätteeksi olimme käyneet oppilaiden kanssa loppukeskustelun. Olin pyytänyt oppilaita miettimään, mitä heille jäi toimintakerrasta päällimmäisenä mieleen, mitä he oppivat. Oppilaat toivat esille oppineensa samassa ihmisessä olevan sekä hyvyttä että pahuutta ja hyvyyden löytyvän tutustumalla. Olin kysynyt oppilailta myös, miltä harjoitukset ja yhdessä

toimiminen olivat heidän mielestään tuntuneet. Oppilaat kertoivat pitäneensä harjoituksista ja yhdessä toimimisesta. Huomasin itsekin roolien olleen oppilaista hauskoja. Myös positiivisen palautteen saaminen vaikutti oppilaista mukavalta saaden aikaan paljon iloista keskustelua, tirsuntaa ja vastausten vertailua. Kysyin myös, olivatko harjoitukset oppilaiden mielestä hyviä keinoja lisätä heidän suvaitsevuuttaan, mihin oppilaat vastasivat myöntävästi. Myös arviointilomakkeiden lopussa oppilailla oli vielä mahdollisuus kirjoittaa mitä haluaa sanoa omasta oppimisestaan tai tuntemuksistaan. Osa oppilaista oli tuonut esille ajatuksiaan:

"Kaikissa on hyviä ja huonoja puolia."

"Tuntuu tosi hyvältä, kun muut pystyvät ajattelemaan minusta positiivisesti."

"Mukavaa oli."

Myös toinen toimintakerta meni kaiken kaikkiaan hyvin. Tavoitteet täyttyivät, ja ilmapiiri oli edellistä kertaa vapautuneempi, sillä oppilaat osallistuivat rohkeasti toimintaan ja toivat esille ajatuksiaan ja heillä tuntui olevan hauskaa. Myös luokan opettajan mielestä ilmapiiri oli ensimmäistä kertaa vapautuneempi. Oppilaat tuntuivat ymmärtävän arviointilomakkeiden kysymyksetkin tällä kertaa paremmin, sillä he eivät juurikaan tarvinneet apua, kun kiertelin tarjoamassa sitä. Aikaa toimintakertaan meni noin kahden oppitunnin verran. Pidimme välissä välitunnin, joten oppilaat jaksoivat hyvin osallistua toimintakertaan.

6.3 Kolmannen toimintakerran arviointi

Kolmannen toimintakerran tavoitteen saavuttamisen arvioimiseksi kirjoitin toimintakerran jälkeen muistiinpanot oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista ja pyysin oppilaita täyttämään myös arviointilomakkeen oppimiskokemuksistaan ja tuntemuksistaan Syrjitty -harjoituksen osalta (liite 10). Oppilaista kaikki seitsemäntoista (17) osallistuivat toimintakerralle.

Tavoite täyttyi, sillä kun keskustelimme Syrjitty -harjoituksen päätteeksi, miltä oppilaista oli tuntunut, kun heitä ei tullutkaan kukaan pelastamaan, kertoivat oppilaat sen tuntuneen valehtelulta, pahalta, pelottavalta ja syrjityltä ja osasivat liittää leikin herättämät tuntemukset

koulukiusattuna olemiseen. Oppilaat ymmärsivät myös leikin opetuksen, että ketään ei saisi jättää yksin ja kiusaaminen on väärin.

Kysyin oppilaiden tuntemuksia pelastamatta jäämisestä myös arviointilomakkeessa. Koska viisi oppilaista oli toiminut ”pelastajina”, pyysin heitä kuvittelemaan, miltä heistä olisi voinut tuntua, mikäli he olisivat olleet panttivankien asemassa. Oppilaista viisitoista (15) oli tuonut esille aika lailla samoja tuntemuksia, kuin mitä keskusteluissakin:

”Hylätyltä, yksinäiseltä ja pahalta.”

”Ihan niin kuin olisi vedetty syrjään.”

Vain yksi oppilaista oli tuonut esille, ettei pelastamatta jääminen tuntunut mitenkään erityiseltä ja yksi oppilaista oli kirjoittanut olleensa pelastaja eikä ollut lainkaan tuonut esille tuntemuksiaan.

Kysyin arviointilomakkeessa myös, mihin tilanteeseen he liittäisivät edellisessä kysymyksessä mainitsemansa tunteet koulussa. Oppilaista kuusitoista (16) oli liittänyt tunteensa kiusattuna tai syrjittynä olemiseen. Yksi oppilaista oli ymmärtänyt kysymyksen niin, että mitä hän voisi tunteestaan oppia, koska hän oli vastannut:

”Etten jättäisi pois.”

Vastaus oli kuitenkin tavoitteen mukainen.

Kysyin oppilailta arviointilomakkeessa myös, oliko heidän nyt helpompi asettua toisen asemaan edellisessä kysymyksessä mainitsemassaan tilanteessa. Oppilaista kolmetoista (13) eli selvä valtaosa oli vastannut tähän myöntävästi kahden vastatessa sen ehkä olevan helpompaa, koska olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”ei” ja kirjoittaneet niiden tilalle ”ehkä”. Vain kaksi oppilaista vastasi kieltävästi. Tämän perusteella voin todeta oppilaiden empatian kiusattuja kohtaan lisääntyneen.

Toimintakerran päätteeksi olin kysynyt oppilailta, mitä he pitivät harjoituksesta. Oppilaat tuntuivat suhtautuvan harjoitukseen melko tunnepitoisesti, mikä oli harjoituksen tarkoituskin. He toivat esille aikalailta samoja asioita, kuin miltä heistä oli tuntunut, kun heitä ei tultu pelastamaan. Joku

kertoi sen tuntuneen kamalalta. Kysyin myös, oliko harjoitus oppilaiden mielestä hyvä keino lisätä suvaitsevuutta. Oppilaista se tuntui olleen hyvä keino lisätä suvaitsevuutta yhden oppilaan huudahtaessa ponnekkaasti: ”No oli!”. Myös arviointilomakkeiden lopussa oppilailla oli mahdollisuus tuoda vapaasti esille ajatuksiaan oppimisestaan tai tuntemuksistaan. Osa oppilaista oli kirjoittanut ajatuksiaan:

”Nyt tiedän paremmin, että miltä tuntuisi olla kiusatun tilanteessa.”

”Tuntuu yksinäiseltä jos ei esimerkiksi aleta toista.”

”Oli ihan kivaa.”

Myös kolmas toimintakerta meni kaiken kaikkiaan hyvin. Tavoite täyttyi hyvin. Oppilaat osallistuivat mielellään harjoitukseen ja toivat rohkeasti esille tuntemuksiaan ja ajatuksiaan. Yhden asian olisin kuitenkin voinut tehdä toisin. Minun oli tarkoitus antaa arviointilomakkeet oppilaille täytettäväksi heti Syrjitty -harjoituksen jälkeen, mutta harjoituksesta oli niin luontevaa siirtyä suoraan draamoihin, että unohdin jakaa lomakkeet. Löysin kuitenkin hyvän ajankohdan lomakkeiden täyttämiseksi välitunnin jälkeen, kun oppilaat olivat saaneet pitää vähän taukoa draamaharjoituksistaan. Oppilaat jaksoivat hyvin koko toimintakerran ajan, johon meni aikaa noin kahden oppitunnin verran. Pidimme välissä välitunnin.

6.4 Neljännen toimintakerran arviointi

Neljännen toimintakerran tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi kirjoitin toimintakerran jälkeen muistiinpanot oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista ja pyysin oppilaita täyttämään myös arviointilomakkeen oppimiskokemuksistaan ja tuntemuksistaan (liite 11). Oppilaista kaikki seitsemäntoista (17) osallistuivat toimintakerralle.

Ensimmäinen tavoite, saada oppilaat ymmärtämään koulukiusaamiseen johtavia syitä, täyttyi, sillä oppilaat toivat toimintakerralla esille draamojen kautta opittuja syitä, kuten väärinkäsityksen, kateuden ja puhtaan ilkeyden. Oppilaat täydensivät puhtaan ilkeyden takana olevan yritys näyttää

muiden silmissä ”kovalta” ja saada suosiota. Oppilaiden mielestä kiusaaminen saattoi johtua myös tylsyydestä, siitä ettei ole mitään tekemistä. Suvaitsemattomuutta oppilaat eivät tuoneet esille, mutta ymmärsivät, että draamoissa oli mukana kiusaamista erilaisuuden vuoksi, koska kiusaamisen syyt olivat silmälaseissa, hammasraudoissa ja uudessa takissa. Myös arviointilomakkeissa olin kysynyt oppilailta, miksi heidän mielestään jotkut kiusaavat, mihin kaikki seitsemäntoista (17) oppilasta olivat osanneet vastata. Esille tuli pitkälti samanlaisia vastauksia kuin toimintakerralla:

”Jos he ovat vaikka kateellisia kiusatulle tai yrittävät olla ns. ”kovia” muiden edessä.”

”Koska he ovat kateellisia ja ulkonäön piirteen takia.”

”Kateudesta, pelosta, muuten vaan, että olisi suosittu.”

Toinen tavoite eli herättää oppilaissa empatiaa kiusattuja kohtaan, rohkaista heitä puuttumaan ja tarjota heille keinoja puuttumiseen, täyttyi melko hyvin. Toimintakerralla oppilaat toivat esille kiusaamisen tuntuvan kiusatusta pahalta ja kiusatun luulevan sen johtuvan hänestä itsestään, eikä kiusaajasta. Jo tämä kertoo jotain oppilaiden empatian heräämisestä kiusattuja kohtaan. Oppilaat eivät kuitenkaan kaikki kokeneet sen lisäävän omaa puuttumistaan kiusaamiseen. Toisaalta puuttumattomuuden syyt voivat olla jossakin muualla kuin empatian puutteessa, esimerkiksi pelossa itse joutua kiusatuksi. Myös arviointilomakkeessa olin kysynyt oppilailta mitä he olivat oppineet kiusattuna olosta ja voisiko opittu lisätä omaa puuttumista koulukiusaamiseen. Oppilaista viisitoista (15) oli oppinut kiusattuna olemisesta kahden oppilaan vastatessa etteivät olleet oppineet siitä mitään uutta. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Että tiedän miltä kiusatulta tuntuu.”

”Että siltä tuntuu pahalta ja hän ei tiedä, että miksi kiusataan.”

Oppilaista yhdeksän (9) vastasi, että opittu voisi lisätä omaa puuttumista koulukiusaamiseen kolmen (3) vastatessa sen ehkä lisäävän puuttumistaan, koska olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot ”kyllä” ja ”ei” ja kirjoittaneet tilalle ”ehkä” tai asettaneet rastinsa vastausruutujen väliin. Oppilaista neljä (4) uskoi, ettei opittu lisäisi puuttumista kiusaamiseen. Yksi oppilaista ei ollut vastannut kysymykseen.

Toimintakerralla keskustelimme myös siitä, mitä sellaista oppilaat olivat oppineet puuttujan roolista, mistä voisi olla heille hyötyä kiusaamistilanteissa, jos itseä tai muita kiusataan. Oppilaat toivat esille oppineensa asioiden selvittelystä yhdessä ja rohkeudesta. Tavoite tarjota oppilaille keinoja ja rohkaisua puuttumiseen täytyi tämän perusteella. Olin kysynyt oppilailta myös arviointilomakkeessa, mitä he olivat oppineet puuttujan roolista ja voisiko opittu lisätä omaa puuttumista koulukiusaamiseen. Oppilaista viisitoista (15) oli vastannut kysymykseen ja vastauksista melkein kaikki liittyivät jollain tavalla keinoihin tai rohkeuteen puuttua kiusaamiseen. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Että ei saa alistua kiusaamiselle, ja pitää rohkeasti yrittää saada riitelijät sopuun, ILMAN väkivaltaa.”

”Että rohkeasti vaan.”

Oppilaista yksitoista (11) eli valtaosa oli sitä mieltä, että puuttujan roolista oppiminen lisäisi heidän puuttumistaan kiusaamiseen kolmen (3) ollessa sitä mieltä, että se saattaisi lisätä puuttumista, koska olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”ei” ja kirjoittaneet niiden tilalle ”ehkä” tai asettaneet rastinsa vastausruutujen väliin. Kolme (3) oppilaista ei uskonut opitun lisäävän puuttumistaan kiusaamiseen.

Kolmas tavoite, saada oppilaat oppimaan suvaitsevuudesta ja ystävänä olemisesta täytyi myös. Toimintakerralla oppilaat toivat esille oppineensa draamojen ansiosta erilaisuuden hyväksyntää, tasa-arvoa ja sitä, että kaikkia tulee kohdella samalla tavalla kuin itseä haluaisi kohdeltavan. Myös arviointilomakkeissa olin kysynyt oppilailta, mitä he oppivat suvaitsevuudesta draamojen ansiosta. Oppilaista viisitoista (15) oli vastannut kysymykseen ja kaikkiin vastauksiin oli paneuduttu. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Kaikki pitää hyväksyä vaikka he ovat erillaisia.”

”Että kaikkia pitää kohdella samoin, kuin haluaa muiden kohtelevan itseään.”

”Että kaikissa on jotain hyvää.”

”Että asiat voi ratkaista.”

”Kaikkien kaveri.”

Olin kysynyt arviointilomakkeessa, uskoivatko oppilaat toimivansa jatkossa suvaitsevammin. Oppilaista kolmesta (13) oli vastannut tähän myöntävästi, kolme (3) oli valinnut molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”en”, ja kirjoittanut niiden tilalle ”ehkä” ja vain yksi oppilaista oli sitä mieltä, ettei toimisi jatkossa suvaitsevammin. Tulokset tukevat tavoitteen saavuttamista.

Toimintakerralla oppilaat toivat hyvin esille oppimiansa asioita myös ystävänä olemisesta. Oppilaiden mielestä ystävä ei jätä yksin eikä pulaan, vaan auttaa ja tukee toista. Oppilaat tuntuivat olevan samaa mieltä kanssani myös siitä, että ystävä myös hyväksyy toisen sellaisena kuin hän on. Myös arviointilomakkeessa olin kysynyt, mitä oppilaat olivat oppineet ystävänä olemisesta. Kaikki seitsemätoista (17) oppilasta olivat vastanneet kysymykseen ja paneutuneet ajatuksiinsa ystävydestä. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Ystävä auttaa ja puolustaa.”

”Luottamus kasvaa kun olet ystävän tukena.”

Neljäs tavoite, saada oppilaat ymmärtämään kaikkien olevan hyviä jossakin asiassa ja ihmisten olevan erilaisia vahvuuksiltaan sekä saada oppilaat tunnistamaan omia vahvuuksiaan, täyttyi jossain määrin. Toimintakerralla kysyin oppilailta, mitä he oppivat kun nimesivät toistensa vahvuuksia, mihin oppilaat vastasivat kaikkien olevan hyviä jossakin asiassa. Oppilaat tuntuivat ymmärtävän ihmisten olevan erilaisia myös vahvuuksiltaan, kun keskustelimme siitä yhdessä harjoituksen myötä. Arviointilomakkeissa osa oppilaista tuntui kuitenkin ymmärtäneen väärin tekemämme palautteenantoharjoituksen päämäärät, sillä kun olin kysynyt heiltä mitä he oppivat, kun he nimesivät toistensa vahvuuksia, olivat seitsemän (7) oppilaista oppineet jokaisen olevan hyvä jossakin tai vahvuuksien olevan erilaisia, mutta toiset seitsemän (7) oppineet kaikissa ihmisissä olevan hyviä puolia, vaikka kyse oli vahvuuksista. Yksi oppilaista oli vastannut ettei oppinut mitään erikoista ja kaksi oppilaista oli vastannut jotain muuta, kuin mitä kysyttiin. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Että jokaisella on omat vahvuudet”

”Ne on erilaisia.”

”Että kaikissa on joku hyvä puoli.”

Osa oppilaista eivät siis joko ymmärtäneet tekemäämme harjoitusta, eli en ollut ohjannut harjoitusta tarpeeksi selkeästi, tai sitten ajattelivat vahvuuksien ja hyvien puolien olevan samoja asioita. Saattoi myös olla, että oppilaat sekoittivat kysymyksen toisella toimintakerralla tekemäämme harjoitukseen, jossa nimesimme toisten hyviä puolia. Olin kuitenkin koko ajan mukana, kun oppilaat tekivät harjoitusta, enkä silloin ainakaan huomannut, että he olisivat ymmärtäneet harjoituksen väärin.

Toimintakerralla oppilaat kertoivat muiden palautteen helpottaneen omien vahvuuksien tunnistamista. Olin kysynyt myös arviointilomakkeessa, helpottiko muilta saatu palaute tunnistamaan omia vahvuuksia paremmin. Yhdeksän (9) oppilaista vastasi tähän myöntävästi ja kolme (3) oli valinnut molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”ei”, ja kirjoittanut niiden tilalle ”ehkä”. Viisi (5) oppilaista oli sitä mieltä, ettei palaute ollut helpottanut vahvuuksien tunnistamista.

Kävimme draamatyöskentelyn päätteeksi loppukeskustelun koko draamatyöskentelyn osalta. Olin kysynyt oppilailta, mitkä heille jäivät draamojen opetuksista päälimmäisinä mieleen, mitä he oppivat. Oppilaat kertoivat oppineensa, että ihmiset pitää hyväksyä, ketään ei pidä arvostella ja ihmisiä tulee kohdella samalla tavalla kuin itseä haluaisi kohdeltavan. Olin kysynyt myös, mitä oppilaat olivat pitäneet draamatyöskentelystä kokonaisuutena. Yksi oppilaista kiteytti tuntemuksensa seuraavasti: ”yhdessä hyvä tulee”. Oppilaat kertoivat pitäneensä etenkin draamojen harjoittelusta ja niiden esittämisestä muille. Myös muita mielipiteitä kuului, yksi oppilaista kertoi draamojen jälkeisen oppimistehtävän ryhmässä tuntuneen tylsältä. Kysyin myös oliko draamatyöskentely ryhmässä ollut oppilaiden mielestä hyvä keino lisätä heidän suvaitsevuuttaan. Tähän oppilaat vastasivat myöntävästi ja perustelivat sekä yhdessä työskentelyn että draamojen olleen hyvin opettavaisia.

Olin kysynyt oppilaiden tuntemuksia myös palautteenantoharjoituksen osalta. Oppilaat pitivät harjoituksesta ja se oli heidän mielestään myös hyvä keino lisätä heidän suvaitsevuuttaan.

Myös arviointilomakkeiden lopussa oppilailla oli mahdollisuus tuoda vapaasti esille ajatuksiaan oppimisestaan tai tuntemuksistaan. Osa oppilaista toi esille ajatuksiaan:

”Opin, että kaveria ei jätetä ja kohtelee muita siten niin kuin haluat muiden kohtelevan sinua.”

”Vaikka ei pitäisikään jostain ihmisestä, sitä pitää kohdella hyvin, niin kuin muitakin.”

”Pitää suvaita muut.”

”On mukava saada positiivisia palautteita.”

”Oli kivaa.”

Viimeinen toimintakerta meni kaiken kaikkiaan hyvin. Tavoitteet täyttyivät hyvin, vaikka vahvuudet ja hyvät puolet näyttivät arviointilomakkeissa menneen vähän sekaisin. Oppilaiden draamat olivat kaikki opettavaisia ja päättyivät kaikkien draaman osapuolten kannalta onnelliseen lopputulokseen. Oppilaat myös esiintyivät rohkeasti. Oppilaat osallistuivat muuhunkin työskentelyyn tarmokkaasti ja jaksoivat tuoda esille ajatuksiaan keskusteluissa, vaikka tekemistä olikin kokonaisen kolmen oppitunnin verran. Oppilaiden jaksamista helpotti välissä pitämämme välitunti ja ruokailu. Oppilaat täyttivät lopuksi arviointilomakkeet toimintakerrasta ja vielä kaikista toimintakertoista kokonaisuutena. Huomasin, että keskittyminen lomakkeisiin oli joillekin hieman raskasta, mutta kannustin oppilaita vastaamaan jokaiseen kysymykseen. Palkitsin oppilaat lopuksi karkeilla, jotka he saivat yllätyksenä arviointilomakkeiden täyttämisen jälkeen.

6.5 Toimintakerrat kokoava arviointi

Toimintakerrat kokoavassa arvioinnissa selvitän, miten opinnäytetyölle asettamani tulos- ja toiminnallinen tavoite täyttyivät. Toimintakertojen kokoava arviointi perustuu toimintakertojen arvioinnin lisäksi oppilaiden kirjalliseen arviointiin toimintakertoista kokonaisuutena ja luokan opettajan suulliseen palautteeseen tulos- ja toiminnallisen tavoitteen saavuttamisesta.

Jokaisen toimintakerran tavoitteet tukivat tulos- ja toiminnalliseen tavoitteeseen pääsyä. Kuten toimintakertojen arvioinneista käy selväksi, tulos- ja toiminnallisen tavoitteen voi katsoa täyttyneen. Oppilaat saivat oppimiskokemuksia suvaitsevuudesta, jotka lisäsivät myös suvaitsevia asenteita sekä kokemuksia, jotka vahvistivat heidän minäkäsitystään. Varhaisnuorten suvaitsevuuden edistämistä on siis saatu aikaan. Suvaitsevan ilmapiirin voidaan tästä syystä katsoa lisääntyneen luokassa. Sen leviämisestä laajemmin koulun yhteisöön ja muihin

yhteisöihin, joihin oppilaat kuuluvat tai tulevan liittymään tulevaisuudessa, ei voi saada tietoa, sillä tulokset näkyvät vasta ajan kuluessa ja konkreettisenä toimintana. Uskon sen kuitenkin olevan mahdollista, sillä suvaitsevan ilmapiirin laajenemiseen riittää mielestäni yksikin suvaitsevien asenteiden mukaisesti toimiva ihminen.

Toimintakerrat kokoava kirjallinen arviointi täydensi tulos- ja toiminnallisen tavoitteeni arvioinnin. Kysyin oppilailta, uskoivatko he toimintakertojen lisänneen heidän suvaitsevaisuuttaan muita ihmisiä kohtaan. Oppilaista kolmesta (13) oli vastannut uskovansa näin ja neljä (4) oli vastannut suvaitsevuutensa saattaneen lisääntyä, ainakin oman tulkintani mukaan, sillä he olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vastausvaihtoehdot, ”kyllä” ja ”en”, ja kirjoittaneet niiden tilalle ”ehkä” tai merkinneet rastinsa vastausruutujen väliin. Jo pelkästään se, että oppilas uskoo suvaitsevaisuutensa saattaneen lisääntyä, on merkki onnistumisesta. Koska oppilaiden suvaitsevaisuuden voidaan ajatella lisääntyneen, on toiminallinenkin tavoite, suvaitsevan ilmapiirin laajeneminen, silloin mahdollista.

Kaikki oppilaat olivat perustelleet vastauksensa eli kuvanneet, miten toimintakerrat olivat lisänneet tai saattaneet lisätä heidän suvaitsevaisuuttaan. Oppilaat olivat paneutuneet vastauksiinsa, mikä kertoo heidän sitoutumisestaan ajatuksiinsa ja tulosten luotettavuudesta. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Sillä tavalla, että kaikki tietävät, että mitä suvaitsevaisuus tarkoittaa ja että mikä sen merkitys on.”

”Nyt tiedän enemmän suvaitsevuudesta ja pystyn suhtautumaan ihmisiin hyvällä tavalla.”

”Kun nyt tietää ihmisten olevan erilaisia ja samanlaisia.”

”Osaa nyt arvostaa muita ihmisiä.”

Kysyin oppilailta myös, olivatko toimintakerrat saaneet oppilaat ajattelemaan itsestään positiivisesti. Ajattelin kysymyksen täydentävän arvioinnin siitä, onnistuinko tarjoamaan oppilaille minäkäsitystä vahvistavia kokemuksia. Toimintakerroilla tarjosin oppilaille minäkäsitystä vahvistavia kokemuksia eri näkökulmista. Uskon kaikkien näkökulmien kuitenkin lisäävän positiivista käsitystä itsestä ja siksi päädyin tähän kysymykseen.

Oppilaista kymmenen (10) oli vastannut toimintakertojen saaneen heidät ajattelemaan itsestään positiivisesti, kun taas oppilaista kuusi (6) oli nähtävästi sitä mieltä, että toimintakerrat saattoivat saada heidät ajattelemaan itsestään positiivisesti, sillä he olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vastausvaihtoehdot, ”kyllä” ja ”eivät”, ja kirjoittaneet niiden tilalle ”ehkä” tai merkinneet rastinsa vastausruutujen väliin. Vain yksi oppilaista oli vastannut kysymykseen kieltävästi. Koska oppilaiden minäkäsityksen voi ajatella vahvistuneen, on toiminnallinenkin tavoite, suvaitsevan ilmapiiirin laajeneminen, silloin mahdollista.

Kaikki oppilaat olivat kuvanneet millä tavalla toimintakerrat olivat saaneet heidät ajattelemaan itsestään positiivisesti, mikä lisäsi tulosten luotettavuutta. Esimerkkejä vastauksista olivat:

”Kaikki tiesivät että minussa on jotain hyvää.”

”Koska sain palautetta hyvistä puolistani.”

”Huomasin että kaikissa on jotain hyvää ja pahaa.”

”Tuntuu että olen kuin muut.”

Oppilas, joka ei kokenut toimintakertojen saaneen häntä ajattelemaan itsestään positiivisesti, oli perustellut vastaustaan seuraavasti:

”Koska tiedän että en ole aina ”kiva tyyppi”.

Saattoihan olla niin, että oppilas sai positiivisia kokemuksia itsestään, esimerkiksi muilta saadun positiivisen palautteen myötä, mutta oli realistinen itsensä suhteen. Oppilas tuntui ainakin omaksuneen toisen toimintakerran opit, joiden mukaan kaikissa on negatiivisia ja positiivisia puolia.

Tulos- ja toiminnallisen tavoitteen arvioimisen tarkentamiseksi olin kysynyt oppilailta jokaisen toimintakerran päätteeksi heidän mielipiteitään toimintakerran harjoitusten ja yhdessä toimimisen soveltuvuudesta heidän suvaitsevuutensa lisäämiseen. Olin myös kysynyt sitä, pitivätkö oppilaat toimintakerran harjoituksista ja yhdessä toimimisesta. Tällä tavoin sain tietoa siitä, oliko toiminta soveltuvaa juuri varhaisnuorten suvaitsevuuden edistämiseksi. Oppilaat toivat joka kerralla esille

harjoitusten ja yhdessä toimimisen onnistuneina menetelminä lisätä heidän suvaitsevuuttaan. Oppilaat yleensä myös pitivät harjoituksista ja yhdessä toimimisesta. Muistan ainoastaan yhden oppilaan todenneen kerran toiminnan olleen tylsää.

Olin kysynyt edellä mainittuja asioita oppilailta myös toimintakerrat kokoavassa arvioinnissa. Oppilaista viisitoista (15) oli kokenut harjoitukset ja yhdessä toimimisen hyviksi keinoiksi lisätä suvaitsevuuttaan ja kaksi (2) oppilasta tulkintani mukaan jossain määrin hyviksi keinoiksi, koska olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”eivät”, ja kirjoittaneet niiden tilalle ”ehkä” tai merkinneet rastinsa ruutujen väliin. Oppilaista yksitoista (11) oli kokenut harjoitukset ja yhdessä toimimisen myös mielekkäiksi ja neljä (4) tulkintani mukaan jossain määrin mielekkäiksi, koska olivat valinneet molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot, ”kyllä” ja ”eivät”, ja kirjoittaneet tilalle ”ehkä”, tai merkinneet rastinsa ruutujen väliin. Kaksi oppilaista (2) olivat kuitenkin sitä mieltä, etteivät harjoitukset ja yhdessä toimiminen olleet heille mieluisaa puuhaa. Voi siis todeta, että toiminta soveltui pääosin varhaisnuorten suvaitsevaisuuden edistämiseen. Tällä on vaikutuksensa myös tulos- ja toiminnallisen tavoitteen täyttymiseen.

Luokan opettajan arvoinnin perusteella voi todeta, että tulos- ja toiminnallinen tavoite täittyivät, sillä opettaja uskoi toimintakertojen saaneen oppilaat ajattelemaan ja myös toimimaan. Opettaja kertoi nähneensä toimintakertojen tulokset heti yhteenkuuluvuuden lisääntymisenä luokassa, sillä oppilaat, jotka olivat tottuneet toimimaan vain tiettyjen luokkatovereiden kanssa, toimivat nyt enemmän myös muiden kanssa. Opettaja huomasi uusia kaverisuhteita luokassa ja oli niistä yllättynytkin. Opettajan mielestä toiminta oli juuri sopivaa hänen luokalleen ja ajoitus oli todella hyvä, sillä luokkaan oli tullut uusia oppilaita ja luokassa oli erityisoppilaitakin. Opettaja kertoi oppineensa toimintakertojen ansiosta myös itse oppilaistaan enemmän, etenkin uusista oppilaista. Opettajan mielestä toiminta palveli siis koko luokkaa, mutta helpotti myös hänen omaa työtään. Opettaja kertoi olevansa valmis suosittelemaan suvaitsevuuskasvatusta myös muille asiasta kiinnostuneille.

6.6 Omien oppimistavoitteiden arviointi

Olin asettanut omat oppimistavoitteeni ottaen huomioon oman ammatillisen kasvuni suhteessa sosiaalialan koulutusohjelman osaamisprofiilalueisiin. Olin pyytänyt oppilaita arvioimaan omaa

toimintaani ohjaajana toimintakerrat kokoavan arviointilomakkeen lopussa. Tämän lisäksi sain suullista palautetta luokan opettajalta oppimistavoitteideni arvioimiseksi ohjauksen osalta.

Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen alueella tavoitteenani oli olla kannustava ja innostava ohjaaja, jotta oppilaat innostuisivat ja rohkaistuisivat osallistumaan toimintaan ja tuomaan esille mielipiteitään eikä kukaan jäisi syrjään. Oppilaista kaikki olivat sitä mieltä, että ohjaukseni oli kannustavaa ja innostavaa ja pyrin saamaan kaikki osallistumaan toimintaan ja tuomaan esille mielipiteitään. Myös luokan opettajan mielestä toimin kannustaen ja innostaen oppilaita. Hän kertoi joidenkin oppilaiden suhtautuneen toimintakertojen alkamiseen innottomasti ja pitäneen suvaitsevuuskasvatusta niin sanottuna pakkopullana, mutta kun toimintakerrat alkoivat, kertoi opettaja oppilaiden odottaneen niitä. Vaikka halusin saada kaikki osallistumaan, en kuitenkaan halunnut pakottaa ketään tekemään asioita vasten tahtoaan. Oppilaat olivat kahta lukuunottamatta sitä mieltä, etten pakottanut ketään osallistumaan tai tuomaan esille mielipiteitään. Näiden kahden oppilaan mielipiteet ovat minulle tärkeitä, sillä nyt tiedän, mihin voisin kiinnittää huomiota suuren ryhmän ohjauksessa tästä eteenpäin. Mikäli ohjaaja kannustaa ja innostaa liikaa, on mahdollista, että se saattaa tuntua pakottamiselta.

Tavoitteenani oli myös ratkoa mahdollisia esiin tulevia riitoja rakentavasti ja puolueettomasti. Oppilaista kaksitoista (12) oli sitä mieltä, että osasin ratkoa riitoja kahden oppilaan valitessa molemmat tarjolla olleet vaihtoehdot ”kyllä” ja ”ei”, eli eivät tulkintani mukaan olleet varmoja, osasinko ratkoa riitoja. Se, mikä minua tuloksissa kuitenkin ihmetytti oli, etten kolmen oppilaan mielestä osannut ratkoa riitoja, koska en huomannut toimintakerroilla mitään riitoja oppilaiden välillä eikä myöskään luokan opettaja. Olisin kyllä puuttunut riitoihin, mikäli olisin niitä huomannut.

Tavoitteenani oli myös ottaa huomioon oppilaiden mielipiteitä toiminnassani niin hyvin, kuin se toiminnan tavoitteissa oli mahdollista. Oppilaat olivatkin kaikki sitä mieltä, että olin ottanut huomioon heidän mielipiteitään toiminnassani. Yksi esimerkki tällaisesta tilanteesta oli, kun eräs oppilas toivoi, että liittäisin kahden tai useamman sivun arviointilomakkeet nitojalla yhteen, ja otin hänen neuvostaan vaarin.

Tavoitteenani oli myös suhtautua oppilaisiin heitä kunnioittaen ja arvostaen. Oppilaat olivat yhtä lukuunottamatta kokeneet ohjaukseni kunnioittavana ja arvostavana. Yritin miettiä, mikä tilanne olisi johtanut yhden oppilaan mielipiteeseen, ja keskustelin siitä myös luokan opettajan kanssa. Pohdimme, olisiko se voinut liittyä oppilaaseen, joka ei aluksi ollut kiinnostunut toiminnasta. En

silti muista kiinnittäneeni kuulemiini negatiivisiin kommentteihin mitään erityisempää huomiota, vaan suhtauduin niihin lähinnä huumorin kautta. Sain opettajalta kuitenkin hyvää palautetta toiminnastani oppilaiden kanssa. Opettaja piti siitä, kun ohjasin oppilaita työskentelyyn ja kannustin heitä osallistumaan, mutta en kuitenkaan painostanut heitä millään tavalla. Opettajan mielestä minulla oli ”homma koko ajan hanskassa” enkä päästänyt toimintaa myöskään rönsyilemään. Jouduin välillä kontrolloimaan oppilaiden käyttäytymistä, esimerkiksi pyytämään heitä kuuntelemaan ja keskittymään työskentelyyn, jotta pääsimme etenemään.

Kaikki toimintakerrat kokoavassa arviointilomakkeessa oppilailla oli myös mahdollisuus kirjoittaa vapaasti toiminnastani ohjaajana. Kaikki kommentit olivat luonteeltaan positiivisia. Esimerkkejä niistä olivat:

”Heidi oli tosi kiva ja hyvä ope 😊.”

”Ohjaaja oli iloinen ja kannustava ja auttoi tuomaan ideoita harjoituksissa.”

”😊 kunnioitti mielipidettä.”

”Teit hyvää työtä! 😊”

”Toimintakerrat olivat todella mukavia 😊 Ja ohjasit niitä hyvin. – KIITOS- ja hyvää syksyn jatkoa!

Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen ohella olin asettanut oppimistavoitteitani myös sosionomin asiakastyön osaamisalueen mukaisesti. Sosionomin toiminnan tulee aina perustua asiakaslähtöisyyteen. Tavoitteenani oli ymmärtää oppilaiden tarpeet suvaitsevuuteen kasvattamiselle sekä heidän kehitysvaiheensa ja elämäntilanteensa toimintaa ohjaavina seikkoina. Olin pohtinut edellä mainittujen näkökulmien valintaa teoreettisen viitekehitykseni perustaksi yhdessä asiantuntijoiden kanssa. Osasin mielestäni myös hyvin yhdistää teorian toimintaan, jolloin toiminta muotoutui asiakaslähtöiseksi. Pyysin vielä toimintakertojen päätteeksi luokan opettajan mielipidettä näkökulmista, joihin olin kuudesluokkalaisten suvaitsevuutta edistävän toimintani perustanut. Opettajan mielestä teoreettinen aineisto soveltui toiminnan perusteiksi ja teoria ja toiminta kytkeytyivät loogiseksi kokonaisuudeksi.

Myös asiakkaiden osallistaminen kuuluu asiakaslähtöisyyteen. Tavoitteenani oli osallistaa oppilaita toiminnan suunnitteluun. Tavoitteeni täyttyi, sillä osallistin oppilaita draamojen suunnitteluun pyytämällä heitä ideoimaan kiusaamistilanteita muille ratkottaviksi. Näin kykenimme käsittelemään koulukiusaamista oppilaiden omasta näkökulmasta.

Asetin oppimistavoitteitani myös sosionomin yhteiskunnallisen analyysitaidon ja yhteisöllisen osaamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen osaamisalueiden mukaisesti. Yhteiskunnallisen analyysitaitoon kuuluu ymmärtää asiakkaiden sosiaalisten toimintaedellytysten ja suoriutumiskyvyn muotoutumista erilaisissa yhteiskunnallisissa sidoksissa ja osata toimia niitä turvaavalla tavalla analysoimalla ja ehkäisemällä sosiaalisia ongelmia. Yhteisöllisen osaamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamiseen alueella sosionomin tulisi tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia tekijöitä ja toimia niiden purkamiseksi. Oppimistavoitteenani näiden pohjalta oli luoda itselleni ymmärrys suvaitsevuuden edistämisen merkityksestä oppilaiden suotuisan kasvun ja kehittymisen kannalta, millä on myös merkityksensä sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä.

Pääsin oppimistavoitteeseeni tutustumalla teoriaan suvaitsevuuden edistämisen merkityksestä varhaisnuoruudessa. Ymmärsin sen ansiosta luokkatovereiden tärkeän merkityksen varhaisnuoren elämässä, kasvussa ja kehityksessä. Varhaisnuoret ovat kehitysvaiheessa, jossa he rakentavat minäkäsitystään uusiksi muiden kautta ja luokkatovereiden hyväksyntä on silloin tärkeää. Tämä asettaa tarpeen varhaisnuorten suvaitsevuuden edistämiseksi. Epätasa-arvoa tuottavia asioita purkamalla, tässä tapauksessa koulukiusaamista ehkäisemällä, tuetaan varhaisnuorten suotuisaa kehittymistä, vahvan minäkäsityksen rakentumista, mikä vaikuttaa myös eheän ja nuorelle sopivan identiteetin muotoutumiseen. Näin ehkäistään myös sosiaalisia ongelmia, syrjäytymistä yhteiskunnasta.

7 PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA

Arvioinnissa selvitin opinnäytetyöni tulos- ja toiminnallisen tavoitteen täyttymistä. Arvioinnin perusteella voi todeta, että toimintakerrat edistivät varhaisnuorten kasvua suvaitsevuuteen, sillä ne tarjosivat oppilaille oppimiskokemuksia suvaitsevuudesta, jotka saivat aikaan suvaitsevia asenteita sekä kokemuksia, jotka vahvistivat oppilaiden minäkäsitystä. Koska halusin opinnäytetyössäni edistää varhaisnuorten suvaitsevuutta, olin perustanut suvaitsevuutta edistävän toiminnan teoreettiseen tietoon varhaisnuorten kehitysvaiheesta, elämäntilanteesta ja heidän suhtautumisestaan erilaisuutta kohtaan. Koska oppilaiden suvaitsevuus näkyi edistyvän ja oppilaat myös itse kokivat toiminnan soveltuneen heidän suvaitsevuutensa edistämiseen, on teoreettinen aineistoni silloin vaikuttanut tarkoituksenmukaiselta, mitä Hakala (2004, 143–144) painottaa luotettavan opinnäytetyön edellytykseksi. Tämän perusteella voi todeta suvaitsevan ilmapiiriin leviämällä myös luokan ulkopuolella olevan hyvät lähtökohdat.

Oppimiskokemukset, joita tarjosin oppilaille, tavoittelivat ennakkoluulojen vähentämistä, mikä varhaisnuorilla merkitsee mustavalkoisen ajattelun vähentämistä omaan lähiryhmään kuulumattomia kohtaan sekä suvaitsevan eli hyväksyvän ja myönteisen ilmapiiriin lisäämistä. Minäkäsitystä vahvistavien kokemusten tarjoaminen perustui näkemykseen siitä, että positiivisella minäkäsityksellä ja suvaitsevuudella on yhteyttä toisiinsa. Itseensä positiivisesti suhtautuvan on helpompi hyväksyä muita. (Aho 1996, 43.)

Liitin sekä oppimiskokemukset suvaitsevuudesta että minäkäsitystä vahvistavat kokemukset varhaisnuorten kehitystehtäviin, elämäntilanteeseen sekä heidän suhtautumiseensa erilaisuutta kohtaan. Näiden perusteella loin tavoitteet toimintakerroille. Seuraavassa käyn läpi keskeiset päätelmäni varhaisnuorten suvaitsevuuden edistymisestä toimintakertojen tavoitteiden valossa.

Valtaosa oppilaista ymmärsi kaikkien ihmisten olevan erilaisia, toisistaan eroavia yksilöitä, mutta myös jollakin tavalla samanlaisia. Oppilaat ymmärsivät myös tutustumisen muuttavan omaa käsitystä toisen erilaisuudesta. Valtaosa oli ymmärtänyt myös kaikissa ihmisissä olevan hyviä puolia negatiivisten vastapainona ja hyvien puolien löytyvän tutustumalla toisiin ja niiden ajattelemisen helpottavan muiden kanssa toimeentulemistä. Oppilaat olivat palautteensa mukaan myös oppineet ihmisten vahvuuksien olevan erilaisia ja jokaisen olevan hyvä jossakin asiassa,

vaikka huomasi osan oppilaista sekoittaneen vahvuudet ja hyvät puolet toisiinsa. Tämä saattoi johtua siitä, että oppilaat pitivät hyviä puolia samana asiana kuin vahvuuksia tai en ollut osannut ohjata harjoitusta, jossa nimesimme vahvuuksia, tarpeeksi selkeästi.

Edellä mainittujen tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää, sillä ne liittyvät tiiviisti oppilaiden suhtautumiseen erilaisuutta kohtaan, kehitystehtäviin ja elämäntilanteeseen. Se, että oppilaat ymmärsivät kaikkien ihmisten olevan erilaisia, mutta kaikissa olevan jotain samaa ja kaikista ihmisistä löytyvän negatiivisia, mutta myös positiivisia puolia, kun heihin vain tutustuu, kumoaa heidän mustavalkoista käsitystään ihmisistä (Wahlström 1996, 77, 113, 122). Olin ohjannut oppilaita huomaamaan erilaisuutta ja samankaltaisuutta sekä positiivisia puolia toisissaan varhaisnuorille merkityksellisissä aihepiireissä, joihin kuuluvat persoonalliset piirteet, harrastukset ja tulevaisuuden aikomukset (Himberg ym. 2005, 82–83). Tämä saattoi edistää tavoitteissani onnistumista. Myös se, kun oppilaista ainakin osa ymmärsi ihmisten vahvuuksien olevan erilaisia ja kaikkien olevan hyviä jossakin asiassa, kumoaa mustavalkoista ajattelua ”hyvistä” tai ”oikeista” vahvuuksista. Uskon, että näissä tavoitteissa onnistuminen edistää hyväksyvien ja myönteisten asenteiden kehittymistä muita kohtaan helpottaen myös muiden kanssa toimeentulemistä.

Tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää myös oppilaiden kehitystehtävien kannalta. Varhaisnuoret ovat kouluiän ja nuoruuden kehitysvaiheiden välimaastossa, jossa he rakentavat minäkäsitystään ja mahdollisesti jo identiteettiään. Muiden palaute on varhaisnuorille tärkeää, sillä he ottavat sen kautta selvää, millaisia ovat. Tämän vuoksi varhaisnuorilla on tarve tulla hyväksytyksi muiden silmissä ja näin kokea kuuluvansa joukkoon. (Dunderfelt 1997, 247; Rödström 1992, 74, 76, 88.) Se, että oppilaat ymmärsivät olevansa erilaisia kuin luokkatoverinsa, lisää heidän itsetuntemustaan. Se, että oppilaat kokivat yksilöllisyytensä hyväksytyksi luokassa ja ymmärsivät myös itse olevansa jossain asiassa samanlainen kuin muut, vahvistaa heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan. (Aho 1996, 68, 72.) Oppilaista osa oli kokenut itsetuntemuksensa parantuneen huomattaessaan eroavansa muista. Valtaosa oli kuitenkin kokenut oman tunteen joukkoon kuulumisesta kuin myös koko luokan yhteenkuuluvuuden lisääntyneen. Ne oppilaat, jotka eivät olleet kokeneet joukkoon kuulumisensa lisääntyneen, olivat kokeneet jo valmiiksi kuuluvansa muiden joukkoon.

Varhaisnuorten on tärkeää saada positiivista palautetta kehityksensä tueksi. Himberg ja kumppanit (2005, 103) tietävät, että mikäli muilta saatu palaute on pelkästään negatiivista, mikä varhaisnuorten mustavalkoiselle ajattelulle on tyypillistä, on vaarana negatiivisen minäkäsityksen

muodostuminen. Positiivinen minäkäsitys muodostuu, kun nuori kokee, että hänestä pidetään ja hänet hyväksytään. Se, että oppilaat ymmärsivät myös heissä itsessään olevan hyviä puolia negatiivisten ohella, vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä itsensä tiedostamisen ja yhteenkuuluvuuden alueilla (Aho 1996, 68, 75). Oppilaista valtaosa myönsi ajattelevansa itsestään tämän myötä myönteisemmin. Oppilaista valtaosa oli kokenut itsensä myös hyväksytyimmäksi muiden silmissä.

Minäkäsityksen ja identiteetin rakentumisen kannalta on suotuisaa, että varhaisnuoret onnistuvat kehitystehtävässään eli heille kehittyisi pätevyyden tunne alemmuuden tunteen sijaan. Pätevyyden tunteen tukeminen varhaisnuoruudessa on tärkeää, sillä se säilyy läpi elämän (Himberg ym. 2005, 22–23). Se, että oppilaat ymmärsivät ihmisten vahvuuksien olevan erilaisia ja jokaisen olevan hyvä jossakin asiassa, tuki oppilaita heidän kehitystehtävässään. Oppilaiden minäkäsitys vahvistui paitsi pätevyyden myös itsensä tiedostamisen alueella, sillä valtaosa oppilaista koki muiden palautteen helpottaneen tai saattaneen helpottaa omien vahvuuksien tunnistamista. Osa oppilaista koki, ettei muiden palaute lisännyt heidän tietoisuuttaan vahvuuksistaan. Halusin testata, missä vaiheessa oppilaat olivat minäkäsityksensä rakentamisessa. Jotkut oppilaat saattoivat olla tietoisia vahvuuksistaan, kun taas joidenkin oppilaiden epävarmuus omista vahvuuksista väheni muiden palautteen ansiosta.

Nuoruuden kehitysvaiheessa identiteetin muodostaminen käynnistyy toden teolla. Sen kehittymistä ohjaavat nuoren omat sisäiset tarpeet, voimavarat ja ympäristön odotukset (Dunderfelt 1997, 247). Koska varhaisnuorilla on tarve saada hyväksyntää ympäristöltään ja olla samanlaisia kuin muut, pyrkivät he helposti luomaan identiteettiään muiden odotusten mukaisesti unohtaen omat sisäiset tarpeensa tai ylittäen omat voimavaransa (Aaltonen ym. 1999, 87–89). Se, että varhaisnuoret saivat kokemuksia hyväksynnästä omaa yksilöllisyyttään kohtaan sekä kokemuksia, jotka auttoivat tunnistamaan omia sisäisiä tarpeita ja vahvuuksia, saattaa jäädä muistiin tukemaan identiteetin muodostumista realististen tavoitteiden pohjalta. Tällöin nuori löytää itselleen sopivan identiteetin ja voi kokea elämässään onnistumisen kokemuksia, mikä saa aikaan myös positiivisen minäkäsityksen (Aaltonen ym. 87–88).

Tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää myös oppilaiden elämäntilanteen kannalta, jossa oppilaat ovat siirtymässä ala-asteelta yläasteelle. Pentinmikon ja Uunilan tutkimuksessa (2005, 55) kuudennen luokan oppilaat olivat huolissaan ystävien saamisesta ja koulukiusaamisesta yläasteella. Koska oppilaat ajattelivat itsestään myönteisemmin ja kokivat myös

yhteenkuuluvuutta muiden kanssa eli hyväksyntää itseään kohtaan, saattaa se rohkaista heitä tutustumaan myös uusiin luokkatovereihin ja helpottaa ystävien saamista. Ahon (1996, 71) mukaan muiden hyväksyntää kokevan on helpompi hyväksyä muita, mikä näkyy kykynä vastavuoroisiin ystävyssuhteisiin, niiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Oppilaat saattavat myös muistaa, että uusiin luokkatovereihin tutustuminen ja heidän myönteisten puoliensa ajattelemisen helpottaa heidän kanssaan toimeen tulemistä. Kun oppilas tutustuu muihin ja saa ystäviä, välttyy hän Kaukiaisien ja Salmivallin (2009, 13) mukaan helpommin myös kiusaamiselta.

Oppilaista kaikki olivat ymmärtäneet myös koulukiusaamisen takana olevia syitä. Oppilaista valtaosa koki myös empatiaa kiusattuja kohtaan ja oli oppinut myös rohkeutta ja keinoja puuttua kiusaamiseen. Valtaosa oppilaista uskoi myös puuttuvansa kiusaamiseen jatkossa hanakammin empatian tunteensa vahvistumisen ja rohkeudesta ja puuttumisen keinoista oppimisensa ansiosta. Valtaosa oppilaista oli oppinut myös suvaitsevuuden arvomaailmasta, ja kaikki oppilaat olivat oppineet myös ystävydestä.

Myös näiden tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää varhaisnuorten erilaisuuteen suhtautumisen, kehitystehtävien ja elämäntilanteen kannalta. Koska mustavalkoinen ajattelu voi saada piirteitä koulukiusaamisen muodossa, oli tärkeää saada oppilaat ymmärtämään kiusaamisen takana olevia syitä, sillä se voisi saada kiusaajat katsomaan itseään peiliin ja helpottaa myös muiden puuttumista heidän toimintaansa. Oppilaiden esille tuomat kiusaamisen takana olevat syyt liittyivät muun muassa erilaisuuteen, kateuteen, haluun näyttää ”kova” ja saada muiden suosiota sekä pelkoon itse joutua kiusatuksi. Oppilaat eivät kuitenkaan tuoneet suoraan esille suvaitsemattomuutta kiusaamisen syynä, mutta sain heidät ymmärtämään kiusaamisen erilaisuuden perusteella johtuvan kiusaajan kyvyttömyydestä hyväksyä hänestä itsestään eroavia piirteitä.

Se, että oppilaat kokivat empatiaa kiusattuja kohtaan oli tärkeää, sillä tutkimusten mukaan koulukiusaajilla on todettu olevan puutteita empatiakyvyssä (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 13). Kalliopuska (1990) tähdentää empatiakyvyllä olevan yhteyttä suvaitsevien asenteiden kehittymiseen, minkä vuoksi sen kehittäminen on tärkeää (Ikonen 1997, 38). Oppilaiden mukaan kiusattuna olemisen tuntui yleensä ottaen pahalta. Oppilaat olivat myös sitä mieltä, että kiusattu uskoo syiden kiusaamiseensa olevan hänessä itsessään, ei kiusaajassa, mikä myös viestii empatian heräämisestä. Oppilaiden oli oppimansa ansiosta nyt helpompi asettua kiusattujen asemaan, mikä näkyi myös heidän aikomuksissaan puuttua kiusaamiseen jatkossa hanakammin.

Se, että valtaosa oppilaista oli oppinut rohkeudesta ja keinoista puuttua kiusaamiseen ja uskoi myös itse puuttuvansa jatkossa kiusaamiseen tai ainakin harkitsevansa sitä, ehkäissee myös koulukiusaamista jatkossa. Tärkeimmäksi puuttumisen keinoksi oppilaat olivat nimenneet sovun aikaan saamisen puhumalla, ilman väkivaltaa.

Se, että oppilaat olivat oppineet myös suvaitsevuuden ja ystävyyden arvomaailmasta, oli tärkeää mustavalkoisen ajattelun seurausten ehkäisemisessä ja suvaitsevan ilmapiirin kehittämisessä. Oppilaiden mukaan suvaitsevuuden sanoma liittyi muun muassa erilaisuuden hyväksyntään, tasa-arvoon, ihmisten kohtelemiseen samoin kuin itseä haluaisi kohdeltavan ja kaikista ihmisistä löytyvään hyvyyteen. Se, että oppilaat olivat paneutuneet ajatuksiinsa ja toivat esille erilaisia näkökulmia lähestyä suvaitsevuutta, kertonee heidän sitoutumisestaan ajatuksiinsa ja täten myös ajatusten vaikutuksista heidän asenteisiinsa. Varhaisnuoret ovat herkässä iässä asenteidensa rakentamisessa, sillä he alkavat abstraktin ajattelun kehittyessä muodostaa ihanteitaan, joihin kuuluvat myös käsitykset oikeasta ja väärästä (Dunderfelt 1997, 96–97). Oppilaista valtaosa uskoikin toimivansa ajatustensa myötä jatkossa suvaitsevammin. Koska valtaosa koki näin, lisää se mahdollisuuksia myös niiden oppilaiden asenteiden muokkaamiseen, joiden arvot poikkeavat opetettamistani, sillä Aboud (1988) on tutkinut ryhmän yhteisillä näkemyksillä olevan vaikutusta varhaisnuorten asenteisiin (Wahlström 1996, 74). Oppilaat oppivat myös ystävyydestä. Oppilaiden mukaan ystävä ei jätä toista yksin eikä kiusaa, vaan auttaa hädässä olevaa. Uskon myös tämän ehkäisevän koulukiusaamista ja kehittävän hyväksyvää kasvuilmapiiriä.

Tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää myös varhaisnuorten kehitystehtävien kannalta. Se, että oppilaat ymmärsivät syiden kiusaamiseen olevan kiusaajasta itsestään lähtöisin, saattaa helpottaa heidän omaa suhtautumistaan kiusaamiseen, mikäli joutuvat kiusatuksi. Tämä suojelisi oppilaiden haavoittuvaa minäkäsitystä kiusaamisen vaurioittavilta vaikutuksilta, sillä negatiivisen palautteen torjuminen on mahdollista vain, mikäli identiteetti on vahvaksi kehittynyt (Talib 2002, 42). Se, että oppilaat kokivat olevansa valmiita puuttumaan kiusaamiseen jatkossa, tukisi oppilaiden kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää suvaitsevaa ilmapiiriä. Mikäli oppilaat puuttuvat toistensa kiusaamiseen, olisi heillä kaikilla silloin mahdollisuus yhteenkuuluvuuden kokemiseen luokassa. Myös suvaitsevuuden ja ystävyyden arvoista oppiminen lisännee niiden mukaista toimintaa, mikä myös vahvistaisi varhaisnuorille merkityksellistä tunnetta muiden hyväksynnästä ja joukkoon kuulumisesta. Vain se, että oppilaat saavat kasvaa hyväksyvässä ja kunnioittavassa ilmapiirissä, mahdollistaa positiivisen minäkäsityksen kehittymisen (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 17). Positiivisen minäkäsityksen kehittyminen helpottaa itselle sopivan identiteetin löytämistä,

jolloin nuori kykenee muiden odotuksista huolimatta asettamaan tavoitteitaan realistisesti omien sisäisten tarpeidensa ja voimavarojensa mukaisesti (Talib 2002, 44; Aaltonen ym. 87–89).

Oppilaiden elämäntilanteen kannalta tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää, sillä tutkimukset osoittavat oppilaiden hakeutuvan luokassa mieluiten sellaisten luokkatovereiden seuraan, jotka osaavat auttaa ja tukea muita. Oppilaat löytävät myös ystäviä helpommin, mikäli he kykenevät hyväksymään muita ja selvittämään konfliktitilanteita ryhmässä (Aho 1996, 73–74). Se, että oppilaat kokivat empatiaa kiusattuja kohtaan, oppivat rohkeudesta ja keinoista puuttua kiusaamiseen ja olivat myös valmiita puuttumaan kiusaamiseen sekä oppivat suvaitsevuuden ja ystävyyden arvoja, tulee tukemaan oppilaita ystävyyssuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä niin omassa luokassa kuin yläasteellakin. Yksin jäämisen lisäksi Penttimäen ja Uunilan (2000, 55–57) tutkimus osoitti kuudesluokkalaisten pelkäävän yläasteella kiusatuksi tulemisesta tai sitä, että heidän ystäviään kiusattaisi. Ystävien saaminen ehkäisee oppilaita kiusatuksi tulemiselta (Kaukiainen, Salmivalli 2009, 13). Oppilaiden huolia voi vähentää myös se, kun he tietävät kiusaamisen johtuvan kiusaajasta itsestään. Toivon oppilaiden hyödyntävän myös oppimiansa asioita rohkeudesta ja keinoista puuttua kiusaamiseen, mikäli joutuvat kiusaamista kohtaamaan.

Koska tulostavoite vaikutti täyttyvän ja oppilaat itse pitivät toimintakertoja soveltuvina suvaitsevuutensa edistämiseen ja useimmat myös pitivät toiminnasta, ovat kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallisuus vaikuttaneet onnistuneilta menetelmiltä lisätä suvaitsevuutta. Kokemuksellisessa oppimisessa opetettavat asiat liitetään oppilaille merkityksellisiin aihepiireihin tai heidän omaan kokemuksiinsa, sillä se motivoi parhaiten oppimaan (Wahlström 1996, 108). Uskon toiminnan liittämisen oppilaiden kehitystehtäviin, elämäntilanteeseen ja heidän suvaitsemattomuutensa ilmenemiseen lisänee oppimisen merkityksellisyyttä oppilaiden näkökulmasta. Kokemuksellisessa oppimisessa korostuu myös sosiaalinen vuorovaikutus, omien ja toisten kokemusten vertailu, mikä laajentaa omaa käsitystä opituista asioista (Räsänen 2000, 11 – 12). Keskustelua ja kokemusten vertailua tapahtui jokaisen harjoituksen yhteydessä ja vielä toimintakertojen päätteeksi. Halusin tällä tavoin varmistaa, että kaikki oppilaat oppisivat ja laajentaa käsityksiä opituista asioista.

Yhteistoiminnalliset leikit, harjoitukset ja ryhmätyöt sopivat hyvin suvaitsevuutta edistäviksi menetelmiksi. Saloviitan (2006, 154) mainitsevat yhteistoiminnallisuuden ansiot oppilaiden välisen hyväksynnän, yhteenkuuluvuuden ja ystävyyden lisäämisessä näkyivät oppinnäytetyöni kohderyhmässä. Yhteistoiminnallisuus on tehokas oppimismenetelmä, sillä se korostaa oppilaan

roolia aktiivisena osallistujana oppimistilanteissa, mikä johtaa parempiin oppimistuloksiin ja valmiuteen soveltaa uutta tietoa myös uusiin tilanteisiin (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, 89). Tämä on tärkeää suvaitsevuuden edistämässä.

Oma toimintani saattoi myös edistää tulostavoitteen saavuttamista. Tavoitteenani oli innostaa ja kannustaa oppilaita osallistumaan toimintaan ja tuomaan esille ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Uskon, että onnistuminen näissä tavoitteissa edisti oppilaiden oppimista suvaitsevuudesta ja mahdollisti myös minäkäsitystä vahvistavat kokemukset. Yhdenkin oppilaan osallistumatta jääminen olisi saattanut heikentää muiden oppilaiden oppimista, sillä toimintakertojen harjoitukset olivat yhteistoiminnallisia, jossa jokaisen panosta tarvittiin muiden oppimiseksi.

Koska tulostavoite täyttyi, lisää se mahdollisuuksia myös toiminnallisen tavoitteen saavuttamiseen, sillä kun oppilaat oppivat suvaitsevuudesta, voi sen uudistavan oppimisen periaattein ajatella ohjaavan myös heidän ymmärtämistään, arvottamistaan ja toimintaansa jatkossa (Wahlström 1996, 108). Uskon myös minäkäsitystä vahvistavien kokemusten ikävaiheessa, jossa minäkäsitystä luodaan uudelleen, olevan merkityksellisiä oppilaille ja osaltaan edistävän positiivisen minäkäsityksen rakentumista. Minäkäsityksen vahvistuminen näkyi oppilaiden palautteen mukaan etenkin yhteenkuuluvuuden kokemisena ryhmässä. Myös luokan opettaja oli huomannut luokan me-hengen parantuneen uusien ja yllättävienkin kaverisuhteiden muodossa. Yhteenkuuluvuutta kokeva tuntee itsensä hyväksytyksi muiden silmissä ja kykenee myös hyväksymään muita (Aho 1996, 71). Rödstramin (1992, 113) mukaan yhteenkuuluvuuden mallilla on tapana jatkaa oman ryhmän ulkopuolella. Tämä on tärkeää toiminnallisen tavoitteen, suvaitsevan ilmapiirin laajamisen kannalta.

Kaiken kaikkiaan voin todeta onnistuneeni hyvin opinnäytetyöni tulostavoitteessa ja sen myötä myös toiminnallisessa tavoitteessa, vaikka opinnäytetyöni olikin tavoitteiltaan laaja kokonaisuus. Kokonaisuuden kasassa pitäminen oli välillä vaativaa ja sen vuoksi päätyisin nyt rajaamaan toimintakertojen tavoitteita suppeammiksi, mikäli aloittaisin opinnäytetyöni teon alusta. Tällöin myös oppilaat olisivat selvinneet vähemmällä työllä tavoitteiden arvioinnin suhteen, minkä huomasin olevan joillekin heistä raskasta, sillä kaikki eivät jaksaneet aina keskittyä palautelomakkeiden täyttämiseen. Myös lomakkeiden kysymyksiä olisin voinut vielä hioa yksinkertaisemmiksi, sillä kaikki eivät ymmärtäneet kysymyksiä, minkä vuoksi päädyin selittämään kysymykset oppilaille etukäteen tai antamaan yksilöllistä ohjausta kysymysten selkeyttämiseksi. Olimme kuitenkin tarkistaneet kysymykset luokan opettajan kanssa ennen

toimintakertojen alkamista ja muokkasin niitä yksinkertaisemmiksi ja muutin joitakin kysymyksistä myös monivalintakysymyksiksi. Opettajan mukaan kysymysten ymmärtämiseen päti sama asia kuin koekysymysten ymmärtämiseen, toiset tarvitsevat enemmän aikaa ja keskittymistä vastaamiseen kuin toiset. Oppilaat ymmärsivät pääosin toimintakertojen harjoitukset ja niiden päämäärät. Huomasin ainoastaan rooliharjoituksen toisella toimintakerralla vaatineen ohjaukseltani enemmän, kuin mitä olin kuvitellut. Osa oppilaista koki vaikeaksi harjoituksessa sen, että heidän tuli yrittää suhtautua toistensa roolihahmoihin heidän positiiviset puolet mielessä pitäen. Harjoitusta olisi siis kannattanut muokata helpommaksi.

Opinnäytetyöni laajuuden vuoksi aikatauluni opinnäytetyöprosessille venyi. Aloitin opinnäytetyöprosessini syksyllä 2009 ja tarkoitukseni oli saada opinnäytetyösuunnitelmani valmiiksi niin, että olisin päässyt toteuttamaan toimintakerrat keväällä 2010. Toiminnallisen opinnäytetyön vaatimus yhdistää teoria ja toiminta toisiinsa oli vaikeampi tehtävä, kuin olin kuvitellut, minkä vuoksi opinnäytetyösuunnitelmani hyväksyminen (liite 12) ja tämän myötä opetustoimen tutkimuslupa (liite 13) ja toimintakertojen toteutus siirtyivät syksylle 2010. Tämän myötä kohderyhmäni opinnäytetyölle vaihtui syksyllä 2010 kuudetta luokkaa aloittaviin oppilaisiin. Tämä ei kuitenkaan aiheuttanut muutoksia opinnäytetyölleni, sillä oppilaiden kehitysvaihe, elämäntilanne ja tarpeet suvaitsevuuden edistämiseksi olivat samat kuin aiemmassa kohderyhmässä. Vilkan ja Airaksisen (2003, 160) kokemusten mukaan toiminnallisissa opinnäytetöissä aikataulun pitkittyminen on kuitenkin melko tavallista. Toiminnallisissa opinnäytetöissä kirjoitetaan yleensä ensin teoreettinen tausta, jonka jälkeen alkaa varsinaisen toiminnan suunnittelu. Itse päädyin kirjoittamaan teoriaa ja toimintaa koko ajan rinnakkain, mikä oli hidasta, mutta mikä mielestäni mahdollisti kuitenkin paremmin opinnäytetyön luotettavuuden, toiminnan argumentoinnin teorian perusteella.

Vaikka opinnäytetyöni oli näkökulmineen ja tavoitteineen laaja kokonaisuus, en pidä sitä huonona asiana, sillä sain opinnäytetyöni myötä paljon tietoa suvaitsevuuskasvatuksen periaatteista ja varhaisnuorten kehitysvaiheesta, elämäntilanteesta sekä heidän suvaitsemattomuutensa ilmenemisestä. Uskon tämän kääntyvän minulle voitoksi työelämässä suvaitsevuuskasvatusta toteuttaessani tai varhaisnuorten parissa toimiessani tehtävässä kuin tehtävässä. 11 – 14-vuotiaiden kehitystehtävien ja elämäntilanteen ymmärtämisestä on minulle hyötyä esimerkiksi nyt työskennellessäni lastenkodissa, sillä osaan paremmin tukea nuorten kasvua ja kehitystä. Mikäli nuorten parissa ilmenee riitoja, voin soveltaa suvaitsevuuskasvatuksen periaatteita kuten samankaltaisuuden ja myönteisten puolien huomioimista sovun aikaansaamisessa.

Jatkotoimintaehdotuksena koululle esitän palautteen keräämistä luokan oppilailta siitä, onko suvaitsevuuskasvatus jollain tapaa vaikuttanut heidän ajatteluunsa, arvoihinsa ja konkreettiseen toimintaansa ajan kuluessa. Ehdotan palautteen keräämistä keväällä ennen kuin oppilaat päättävät ala-asteen. Tällöin suvaitsevuuskasvatuksesta olisi kulunut jo tovi ja sen konkreettiset vaikutukset voisivat olla mahdollisia. Palautetta olisi hyvä kerätä myös yläasteelle siirtymisen valossa. Olisi hyvä tietää, miten oppilaat uskovat suvaitsevuuskasvatuksen vaikuttavan heidän toimintaansa uudessa ryhmässä ja uusia ystävyssuhteita luotaessa. Suvaitsevuuskasvatusta olisi hyvä myös jatkaa varhaisnuorille joko opinnäytetyöni toimintamalleja hyödyntäen tai uusia ideoita kehittäen. Myös toiminnan ulottaminen eri luokka-asteille olisi mielestäni erittäin tärkeää.

Jatkokehittämisideana kaikille lasten ja nuorten parissa toimiville ehdotan suvaitsevuuskasvatuksen ulottamista omaan asiakasyhteisöön. Suvaitsevuuskasvatuksen merkitystä ei voi vähätellä missään yhteyksissä. Se on paikallaan kaikissa ikävaiheissa ja erilaisissa yhteisöissä, sillä ikätovereiden yhteisö, oli sitten kyseessä päiväkodin, koululuokan, lastenkodin tai vaikkapa nuorisotalon yhteisö, on lapsille ja nuorille merkityksellinen vaikuttaen heidän kasvuunsa ja kehitykseensä. Suvaitsevuuskasvatukseen löytyy paljon erilaisia valmiita ideoita, joita voi käyttää sellaisenaan, soveltaa tai luoda itse kohderyhmän ikä- ja kehitysvaiheen, elämäntilanteen sekä muiden tarpeiden mukaisesti. Itse aion jatkaa suvaitsevuuskasvatusta työssäni. Sen ei tarvitse kuitenkaan olla yhtä massiivista kuin opinnäytetyössäni, vaan sen voisi räätälöidä tarkemmin kohderyhmän tarpeisiin ja keskittyä vain tiettyjen asioiden tavoittelemiseen, esimerkiksi yhteenkuuluvuuden edistämiseen, mikä näyttäytyi sekä oppilaiden että luokan opettajan palautteen mukaan opinnäytetyöni tärkeimpinä ansioina.

LÄHTEET

Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Allianssi ry. Kaikki erilaisia – kaikki samanarvoisia. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Hakupäivä 9.10. 2009, <http://www.keks.fi/primamedia/keks/ideoitajaharjoitteita/harjoitteita/taso1/yhtalaisyyksia/erojayhtalaisyyksia>.

Allianssi ry. Kaikki erilaisia – kaikki samanarvoisia. Suvaitsemattomuus. Hakupäivä 5.11.2009, <http://www.alli.fi/monikulttuurisuus/kasikirja/luku2/luku2liittaminen.html#suvaitsemattomuus>.

Allianssi ry. Kaikki erilaisia – kaikki samanarvoisia. Suvaitsevaisuus. Hakupäivä 5.11.2009, http://www.alli.fi/tieto/polycult/2_1.html.

Allianssi ry. Kaikki erilaisia – kaikki samanarvoisia. Syrjitty. Hakupäivä 16.10.2009, <http://www.keks.fi/primamedia/keks/ideoitajaharjoitteita/harjoitteita/taso2/identiteetti/syrjitty>.

Dunderfelt, T. 1997. Elämäkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.

Hakala, J. 2004. Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille. Tampere: Tammer-paino.

Hilasvuori, T. & Mikkola, A. 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R. & Vidjeskog, J. 2005. Psykologia 2, Kehittyvä ihminen. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Ikonen, O. 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutustuskeskus.

Kaukiainen, A. & Salmivalli C. 2009. KiVa koulu, vanhempien opas. Hakupäivä 16.11.2009, http://data.kivakoulu.fi/materiaalit/kirjat/vanhempienopas_FIN/.

Lehtonen, J. & Lintunen, J. 1995. Draama. Elämys. Kokemus. : kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, opetuksen perusteita ja käytänteitä 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.

Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. 1994. Draama. Nyt. : kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, tutkimuksia ja selvityksiä 14. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, opetuksen perusteita ja käytänteitä 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.

Nirhamo, M., Alanko-Nuikkinen, M., Autti, L., Kivinen, O., Koskinen, M., Kumpula, A., Mäkinen, P., Seppälä, A., Sinko, P., & Tuusa, M. 2005. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Ammattieettinen lautakunta. Hakupäivä 18.8.2010, http://www.talentia.fi/files/1649_Etiikkaopas2005.pdf.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Hakupäivä 31.5.2010, http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf.

Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2010. Osaamisprofiili. Sosiaalialan koulutusohjelma. Hakupäivä 11.6.2010, <http://www.oamk.fi/opiskelijalle/rakenne/opinto-opas/koulutusohjelmat/index.php?sivu=osaamisprofiili&opas=2009-2010&code=5007>.

Pentinmikko, M. & Uunila, J. 2000. Kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Hakupäivä 15.12.2009, https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10187/pentinmikko_uunila.pdf?sequence=1.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B, Oppimateriaalit 1459-2975; 4. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu (Yliopistopaino).

Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat: kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 0782-1832;28. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys: 7–12 vuotta. Helsinki: Otava.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Hakupäivä 15.12.2009, https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/43426/C_249Soilamo.pdf?sequence=2. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.

Suomen YK-liitto. Simulaatio-kortit. Hakupäivä 10.10.2009, http://www.ykliitto.fi/files/090710_Simulaatio-kortit.pdf.

Suomen YK-liitto. Sovintosimulaatio. Hakupäivä 9.10.2009, http://www.ykliitto.fi/kouluttaa/sovittelutehtavat_tehtava_2.

Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

UNESCO. 1995. Declaration of Principles on Tolerance Proclaimed and Signed by the Member States of UNESCO on 16 November 1995. Hakupäivä 11.11.2009, <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf>.

Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa – oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja koulukiusaaminen ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Kasvatustieteen pro-gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Hakupäivä 15.12.2009, <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7867/210.pdf?sequence=1>.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys: ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänkaaren. Helsinki: WSOY.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuteen kasvattaminen: erilaisuus on rikkautta. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Hei!

Opiskelen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa sosionomiksi ja olen tekemässä toiminnallista opinnäytetyötä suvaitsevuuden edistämisestä lastenne luokalle. Pyydän suostumustanne lastenne osallistumiseksi toimintaan. Tarkoitukseni on opettaa suvaitsevuudesta yhteistoiminnallisten ja leikkimielisten harjoitusten sekä draaman keinoin. Harjoituksissa oppilaat tutustuvat toisiinsa etsimällä toisistaan yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja nimeämällä toistensa positiivisia puolia. Draaman keinoin käsittelemme koulukiusaamista suvaitsemattomuuden ilmentymänä ja etsimme yhdessä keinoja siihen puuttumiseksi. Harjoitusten tarkoituksena on lisätä yhteenkuuluvuutta luokassa. Keskustelemme oppilaiden kanssa yhdessä opituista asioista ja kerään oppilailta myös kirjallista palautetta heidän oppimisestaan. Minua sitoo salassapitovelvollisuus, joten kerään palautteen anonymisti, jolloin oppilaiden henkilötiedot eivät näy opinnäytetyössäni, eikä mitään tietoja voida myöskään yhdistää oppilaisiin.

Toiminta toteutetaan luokan yhteisten oppituntien aikana. Ajankohdat toimintakerroille ovat seuraavat: 22.9. klo 12.15, 24.9. klo 10, viikolla 39 ajankohta selviää myöhemmin, 4.10. klo 10, 6.10. klo 12.15 ja 8.10. klo 9. Toimintakerrat toteutuvat pääsääntöisesti kahden oppitunnin aikana.

Lapseni _____ osallistuu toimintaan ☐

Lapseni _____ ei osallistu toimintaan ☐

Allekirjoituksenne ja nimen selvennyksenne:

Annan mielelläni lisätietoa toiminnasta, sähköpostiosoitteeni on o6nyhe00@students.oamk.fi ja puhelinnumeroni 040-7636276.

Ystävällisin terveisin, Heidi Nyrhinen

Jatka lauseita yhdellä itsellesi ominaisimmalla piirteellä. Kielitaitoa kysyttäessä vastauksia voi olla useita.

Mieluisin harrastukseni on_____

Paras lukemani kirja on_____

Osaan soittaa_____

Kiinnostavin kouluaine on_____

Osaan puhua seuraavia kieliä (edes yhden sanan):_____

Toiveammattini on_____

Kissa vai koira?_____

Mukavin vuodenaika on_____

Tulevaisuudelta odotan eniten_____

Positiivisin luonteenpiirteeni on_____

Aarne Arvostelija - Arvostelee ihmisten puhumistapaa, pukeutumistyyliä, mielipiteitä ja käytöstä. Ei kuitenkaan suvaitse kritiikkiä itseään kohtaan.

Joonas Joustava – Toimii hyvin joustavasti tilanteessa kuin tilanteessa. Puhuu itsensä helposti pussiin, koska on aina kaikkien kanssa samaa mieltä. Ei kuitenkaan koskaan myönnä puhuvansa ristiriitaisesti.

Elina Energinen – Pursuaa intoa ja energiaa. Poukkoilee ihmisjoukossa yrittäen saada kontaktin kaikkiin. Loukkaantuu hyvin helposti jos häntä kohtaan käyttäytyään negatiivisesti.

Maija Malttamaton – Ei kestä minkäänlaista epävarmuutta tai hidastelua. Ei voi olla puuttumatta ihmisten tapoihin, jotka viestivät jollain tavalla heidän epävarmuutta.

Eero Epävarma – Luonteeltaan ujo ja hiljainen, nurkkaan vetäytyvä. Alkaa änkyttää jos joku puhuttelee häntä.

Paula Pälättäjä - Höpöttää koko ajan ja hakeutuu kaikenlaisten ihmisten seuraan hakemaan kontaktia ja juttukaveria. Ei tahdo antaa muille puheenvuoroa lainkaan.

Helena Hiirulainen – Puhuu hyvin hiljaa ja epäselvästi. Halukas keskustelemaan, mutta hiipii yleensä tilanteisiin huomaamatta ja esittää mielipiteensä hyvin hiljaa ja varovasti.

Reijo Riitapukari – Ärsyyntyy kaikesta, ja alkaa äksyillä jos joku edes katsoo hänen suuntaansa.

Hilma Hermoilija – Hermoilee ja soheltaa koko ajan. Törmäilee ihmisiin hermostuksissaan ja pudottelee tavaroitaan.

Rosa Ronski – Laukoo mielipiteitään hyvin avoimesti ja ajattelematta etukäteen. Monesti huomaamattaan pilkkaa ihmisiä heidän erityisominaisuuksistaan.

Inka Ilkeä – Tekee tepposia muille ja pilkkaa heikompia. Nauttii kun saa alistaa muita keskustelussa ja haukkuu ihmisiä päin naamaa.

Simo Sosiaalinen – Nauttii ihmisten seurasta ja yrittää saada erityisesti hiljaisimmat ja ujoimmat ihmiset mukaan keskusteluihin. Kuitenkin lyhythermoinen jos hän ei saa ihmisiä mukaansa keskusteluun tai jos joku dominoi liikaa keskustelua.

Irja Irvailija – Irvailee kaikille. Keksii ihmisten ulkonäöstä ja pukeutumisesta aina jotain irvailtavaa.

Taneli Tasa-arvo – Ei suvaitse suvaitsemattomuutta. Kiukustuu kun kohtaa syrjintää tai epätasa-arvoa. Paasaa jatkuvasti siitä kuinka kaikkien ihmisten tulisi olla tasa-arvoisia.

Jani Jankkaaja – Jankkaa asioita loppumattomasti, takertuu sanoihin ja jatkaa saman asian käsittelyä itsepäisesti ja väkisin.

Tuija-tivaaja – Tivaa kaikesta ja on pitkälti erimieltä ihmisten kanssa.

(Suomen YK-liitto.)

Tehtävänä on suunnitella kolme kuvitteellista tilannetta koulukiusaamisesta, joissa tulevat seuraavat asiat esille:

Syy kiusaamiseen

- Miksi kiusaaja ryhtyy kiusaamaan?

Paikka ja tilanne, jossa kiusataan

- Paikan tulee olla koulussa
- Tilanteen tulee liittyä kouluun

Tapa, jolla kiusataan

- Millä tavalla kiusataan?

Tehtävänänne on ryhmissä valmistaa draama koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Alkutilanne draamaanne on seuraavanlainen:

Syy kiusaamiseen: yhdellä oppilaalla on uusi, silmiinpistävän kirkkaanvihreä Ice Peakin takki, mikä saa kateelliseksi oppilaan, jolla on isovelin 7 vuotta vanha, haalistuneen vihreä takki

Paikka, jossa kiusataan: koulun piha

Tilanne, jossa kiusaaminen tapahtuu: välitunnilla itse valitsemanne toiminnan yhteydessä

Tapa, jolla kiusataan: kiusaaja kiusaa sanallisesti, mutta kuitenkin piilottaen todellisen syyn kiusaamiseen

Suunnitelkaa draamaanne ratkaisu, joka on mielestänne opetuksellinen ja kaikkien draaman osapuolten kannalta onnellinen ☺☺☺☺☺☺

Roolit, joita draamassa tulee olla mukana ovat:

Kiusaaja

Kiusaajan avustaja tai kannustaja

Hiljainen hyväksyjä

Kiusattu

Kiusatun puolustajat (2 henkilöä)

Ryhmä, jossa on viisi oppilasta, valitsee kiusatun puolustajaksi yhden oppilaan.

Mukavia hetkiä draaman parissa!

Tehtävänänne on ryhmissä valmistaa draama koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Alkutilanne draamaanne on seuraavanlainen:

Syy kiusaamiseen: Yksi oppilas tönäisee vahingossa toista oppilasta tunnin alkaessa kun oppilaat hakeutuvat omille paikoilleen.

Paikka, jossa kiusataan: Koulun pihalla.

Tilanne, jossa kiusaaminen tapahtuu: Koulupäivän jälkeen.

Tapa, jolla kiusataan: Tönäisyn saanut oppilas käyttäytyy välinpitämättömästi, kun häntä tönäissyt oppilas yrittää normaaliin tapaansa jutella hänelle. Tönäisty oppilas tekee selväksi ettei halua olla kyseisen oppilaan kanssa missään tekemisissä ja näyttää sen hänelle myös itse tönäisemällä tämän pois näkyvistään. Vahingossa tönäissyt oppilas ei ymmärrä toisen käyttäytymistä ja haluaa selvittää mikä hänellä on.

Suunnitelkaa draamaanne ratkaisu, joka on mielestänne opetuksellinen ja kaikkien draaman osapuolten kannalta onnellinen ☺☺☺☺☺☺

Roolit, joita draamassa tulee olla mukana ovat:

Kiusaaja

Kiusaajan avustaja tai kannustaja

Hiljainen hyväksyjä

Kiusattu

Kiusatun puolustajat (2 henkilöä)

Ryhmä, jossa on viisi oppilasta, valitsee kiusatun puolustajaksi yhden oppilaan.

Mukavia hetkiä draaman parissa!

Tehtävänänne on ryhmissä valmistaa draama koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Alkutilanne draamaanne on seuraavanlainen:

Syy kiusaamiseen: Yksi oppilaista on saanut hammasraudat ja silmälasit, joiden vuoksi toinen oppilas alkaa pilkata tätä.

Paikka, jossa kiusataan: Koulun käytävä.

Tilanne, jossa kiusaaminen tapahtuu: Oppilaat odottavat oppitunnin alkamista, mutta opettajaa ei vielä näy ja luokan ovi on kiinni.

Tapa, jolla kiusataan: Sanallinen pilkkaaminen ja muu hännäminen esimerkiksi ottamalla silmälasit pois ja tuuppimalla.

Suunnitelkaa draamaanne ratkaisu, joka on mielestänne opetuksellinen ja kaikkien draaman osapuolten kannalta onnellinen 😊😊😊😊😊😊

Roolit, joita draamassa tulee olla mukana ovat:

Kiusaaja

Kiusaajan avustaja tai kannustaja

Hiljainen hyväksyjä

Kiusattu

Kiusatun puolustajat (2 henkilöä)

Ryhmä, jossa on viisi oppilasta, valitsee kiusatun puolustajaksi yhden oppilaan.

Mukavia hetkiä draaman parissa!

Kiusaaja

- Mistä syistä draamoissa kiusattiin?
- Mistä kiusaaminen saattoi oikeasti johtua?
- Voisiko kiusaamisen oikeiden syiden miettiminen helpottaa suhtautumista kiusaamiseen, jos itseä yritetään kiusata? Millä tavalla?
- Voisiko kiusaamiseen olla silloin helpompi puuttua, jos muita kiusataan? Millä tavalla?

Kiusaajan avustajat ja kannustajat

- Mitkä syyt voivat mielestäsi johtaa siihen, että kiusaajaa autettiin ja kannustettiin draamoissa?
- Voisiko kiusaajan avustajiin ja kannustajiin olla helpompi suhtautua, kun tietää oikeita syitä heidän toimintaansa, jos itse joutuu kiusatuksi? Millä tavalla?
- Voisiko heidän toimintaansa olla silloin helpompi puuttua, jos muita kiusataan? Millä tavalla?

Hiljaiset hyväksyjät

- Miksei kiusaamista oltu draamoissa huomaavinaankaan? Ovatko syyt samat siihen, miksi kiusaaminen jätetään huomiotta myös oikeassa elämässä?

Kiusattu

- Miltä kiusaaminen tuntui kiusatusta?
- Mistä kiusattu itse luulee kiusaamisensa johtuvan?
- Voiko kokemus kiusatun asemaan asettumisesta lisätä puuttumistasi kiusaamiseen oikeassa elämässä?

- Millaisia tuntemuksia sinussa herätti se, kun kiusaamiseen puututtiin draamoissa?
- Mitä opit suvaitsevuudesta, kun kiusaamiseen puututtiin (muistele ensimmäistä opetuskertaa, kun käsittelimme mitä suvaitsevuus tarkoittaa)?
- Mitä puuttuminen kiusaamiseen opettaa sinulle ystävänä olemisesta?
- Mitä sellaista opit puuttujan vahvuuksista, mistä voisi olla sinulle apua, jos joku yrittää kiusata sinua tai jos luokkatovereitasi kiusataan?
- Millä keinoin kiusaamiseen puututtiin draamoissa?
- Mitä esille tulleista keinoista voisit hyödyntää muiden kiusaamiseen puuttumisessa?

Kiusaaja

Mistä syistä draamoissa kiusattiin?

Mistä kiusaaminen saattoi oikeasti johtua?

Voisiko kiusaamisen oikeiden syiden miettiminen helpottaa suhtautumista kiusaamiseen, jos itseä yritetään kiusata? Millä tavalla?

Voisiko kiusaamiseen olla silloin helpompi puuttua, jos muita kiusataan? Miksi?

Kiusaajan avustajat ja kannustajat

Mitkä syyt voivat mielestäsi johtaa siihen, että kiusaajaa autettiin ja kannustettiin draamoissa?

Voisiko kiusaajan avustajiin ja kannustajiin olla helpompi suhtautua, kun tietää oikeita syiden heidän toimintaansa, jos itse joutuu kiusatuksi? Perustelkaa.

Voisiko heidän toimintaansa olla silloin helpompi puuttua, jos muita kiusataan? Perustelkaa.

Hiljaiset hyväksyjät

Miksei kiusaamista oltu draamoissa huomaavinaankaan? Ovatko syyt samat siihen, miksi kiusaaminen jätetään huomiotta myös oikeassa elämässä?

Kiusattu

Miltä kiusaaminen tuntui kiusatusta?

Mistä kiusattu itse luulee kiusaamisensa johtuvan?

Voiko kokemus kiusatun asemaan asettumisesta lisätä puuttumistasi kiusaamiseen oikeassa elämässä?

Puolustajat

Millaisia tunteita sinussa herätti se, kun kiusaamiseen puututtiin draamoissa?

Mitä opit suvaitsevuudesta, kun kiusaamiseen puututtiin (muistele ensimmäistä opetuskertaa, kun käsitteimme mitä suvaitsevuus tarkoittaa)?

Mitä puuttuminen kiusaamiseen opettaa sinulle ystävänä olemisesta?

Mitä sellaista opit puuttujan vahvuuksista, mistä voisi olla sinulle apua, jos joku yrittää kiusata sinua tai jos luokkatovereitasi kiusataan?

Millä keinoin kiusaamiseen puututtiin draamoissa?

Mitä esille tulleista keinoista voisit hyödyntää muiden kiusaamiseen puuttumisessa?

Pohdi toimintakerralla kokemiasi ja oppimiasi asioita seuraavien kysymysten avulla:

Mitä suvaitsevuus sinun mielestäsi tarkoittaa? _____

Huomasitko olevasi jossakin asiassa erilainen kuin muut luokkatoverisi?

Kyllä ☐

En ☐

Jos vastasit kyllä, mitä tämä voisi opettaa sinulle itsestäsi, luokkatovereistasi ja tulevista luokkatovereista yläasteella? _____

Mitä voisit tehdä, jotta käsityksesi erilaisesta ihmisestä omalla luokallasi ja yläasteella uudessa luokassasi muuttuisi? _____

Huomasitko olevasi jossakin asiassa samanlainen kuin muut luokkatoverisi?

Kyllä ☐

En ☐

Jos vastasit kyllä, mitä tämä voisi opettaa sinulle itsestäsi, luokkatovereistasi ja tulevista luokkatovereistasi yläasteella? _____

Opitko toimintakerran harjoitusten myötä tuntemaan itseäsi paremmin, kun vertasit omia piirteitäsi toisten piirteisiin?

Kyllä ☐

En ☐

Lisäsivätkö toimintakerran harjoitukset mielestäsi luokkasi yhteishenkeä?

Kyllä ☐

Eivät ☐

Millä tavalla? / Miksi eivät? _____

Lisäsivätkö toimintakerran harjoitukset omaa tunnettasi joukkoon kuulumisesta luokassasi?

Kyllä ☐

Eivät ☐

Millä tavalla? / Miksi eivät? _____

Oma sana 😊 😐 😞 Mitä haluat vielä kertoa oppimisestasi tai tuntemuksistasi? _____

Pohdi toimintakerralla kokemiasi ja oppimiasi asioita seuraavien kysymysten avulla:

Mikä seuraavista väitteistä pitää mielestäsi paikkansa?

1. Minussa, luokkatovereissani ja tulevissa luokkatovereissani yläasteella on vain positiivisia puolia ☐
2. Minussa, luokkatovereissani ja tulevissa luokkatovereissani yläasteella on vain negatiivisia puolia ☐
3. Minussa, luokkatovereissani ja tulevissa luokkatovereissani yläasteella on sekä positiivisia, että negatiivisia puolia ☐

Mitä voisit tehdä, jotta käsityksesi itsellesi "ärsyttävästä" luokkatoverista omalla luokallasi ja yläasteella muuttuisi? _____

Mitä hyötyä toisten positiivisten puolien huomioimisesta voisi olla sinulle toimiessasi nykyisten ja tulevien luokkatovereidesi kanssa yläasteella? _____

Ajatteletko itsestäsi positiivisemmin, kun sait tietää positiivisista piirteistäsi?

Kyllä ☐

En ☐

Lisäsikö muilta saatu positiivinen palaute omaa tunnettasi luokassa hyväksytyksi tulemisesta?

Kyllä ☐

Ei ☐

Oma sana 😊 😐 😞 mitä haluat vielä kertoa oppimisestasi tai tuntemuksistasi? _____

Pohdi toimintakerralla kokemiasi ja oppimiasi asioita seuraavien kysymysten avulla:

Miltä sinusta tuntui, kun kukaan ei tullutkaan pelastamaan sinua? _____

Mihin tilanteeseen voisit liittää edellä mainitsemasi tunteen koulussa? _____

Onko sinun nyt helpompi asettua toisen asemaan mainitsemassasi tilanteessa?

Kyllä ☐

Ei ☐

Oma sana 😊 😐 😞 Mitä haluaisit vielä kertoa oppimisestasi tai tuntemuksistasi? _____

Pohdi toimintakerralla kokemiasi ja oppimiasi asioita seuraavien kysymysten avulla:

Miksi sinun mielestäsi toiset kiusaavat? _____

Mitä opit kiusattuna olemisesta? _____

Voisiko se lisätä omaa puuttumistasi koulukiusaamiseen?

Kyllä ☐

Ei ☐

Mitä opit puuttujana olemisesta? _____

Voisiko se lisätä omaa puuttumistasi koulukiusaamiseen?

Kyllä ☐

Ei ☐

Mitä opit suvaitsevuudesta draamojen myötä? _____

Uskotko toimivasi suvaitsevammin jatkossa?

Kyllä ☐

En ☐

Mitä opit ystävänä olemisesta? _____

Mitä opit luokkatovereistasi ja tulevista luokkatovereistasi yläasteella, kun nimesit muiden oppilaiden vahvuuksia? _____

Helpottiko muilta oppilailta saatu palaute tunnistamaan omia vahvuuksiasi paremmin?

Kyllä ☐

Ei ☐

Oma sana 😊 😐 😞 Mitä haluat vielä kertoa oppimisestasi tai tuntemuksistasi? _____

Pyydän sinua vielä lopuksi antamaan palautetta kaikista toimintakerroista kokonaisuutena.

Uskotko toimintakertojen lisännen suvaitsevuuttasi muita ihmisiä kohtaan?

Kyllä ☐

En ☐

Millä tavalla?/Miksi et? _____

Saivatko toimintakerrat ajattelemaan itsestäsi positiivisesti? (Esim. "Mä oon ihan kiva tyyppi")

Kyllä ☐

Eivät ☐

Millä tavalla?/Miksi eivät? _____

Olivatko harjoitukset ja yhdessä toimiminen sinun mielestäsi hyviä keinoja lisätä suvaitsevuutta?

Kyllä ☐

Eivät ☐

Koitko harjoitukset ja yhdessä toimimisen mieluiseksi?

Kyllä ☐

En ☐

Millaisena koit ohjaajan toiminnan? Merkitse rasti ruutuun onnistuinko omissa tavoitteissani.

Ohjaaja oli kannustava ja innostava

Kyllä ☐

Ei ☐

Ohjaaja pyrki saamaan kaikki osallistumaan toimintaan ja tuomaan esille mielipiteitään

Kyllä ☐

Ei ☐

Ohjaaja pakotti osallistumaan tai tuomaan esille mielipiteitään

Kyllä ☐

Ei ☐

Ohjaaja osasi ratkoa mahdollisia riitoja

Kyllä ☐

Ei ☐

Ohjaaja huomioi oppilaiden mielipiteitä toiminnassaan

Kyllä ☐

Ei ☐

Ohjaaja suhtautui oppilaisiin arvostavasti ja kunnioittavasti

Kyllä ☐

Ei ☐

Vapaa sanasi ohjaajan toiminnasta: _____

Kiitos osallistumisestasi suvaitsevuuatta edistävään toimintaan! Hyvää syksyn jatkoa! ☺

| | |
|--|-----------------------------|
| Opinnäytetyön suunnitelma hyväksytty <u>31</u> päivänä <u>elo</u> kuuta 20 <u>10</u> | |
| Suunnitelman hyväksyjä <u>Raija Lehtola</u> | <u>Pirjo Ylikangas</u> |
| nimi, koulutus, virka-asema | nimi, koulutus, virka-asema |
| nimen selvennys <u>Raija Lehtola</u> | <u>PIRJO YLIKANGAS</u> |

Lupa opinnäytetyöhön

☒ myönnetty hakemuksen mukaisena ☐ myönnetty seuraavin muutoksin

☐ hakemus hylätty

Luvan antaja osallistuu kustannuksiin ☐ kyllä ☐ anomuksen mukaan
muuten ☐ miten
☐ ei ☐

Päiväys 11 9 2010

Allekirjoitukset _____
nimi, koulutus, virka-asema nimi, koulutus, virka-asema

Nimen selvennys

Opinnäytetyön suunnitelma liitteenä
Opinnäytetyö toimitetaan luvan myöntäjälle.



Oulun kaupunki
Opetustoimi

Päätös

287 §

Päivämäärä
24.9.2010

Dnro
: 0 //2010

Perusopetuksen johtaja

| | |
|--|---|
| ASIANOSAINEN/ ASIA | <p>Tutkimuslupahakemus</p> <p>tekijä: Heidi Nyrhinen/Oulun seudun ammattikorkeakoulu, sosiaalialan yksikkö</p> <p>aihe: Toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena on edistää kyseessä olevan luokan oppilaiden suvaitsevaisuutta. Suvaitsevaisuuden edistäminen käsittää oppimiskokemusten tarjoamisen suvaitsevuudesta, sekä sellaisten kokemusten tarjoamisen, jotka vahvistavat oppilaiden minäkäsitystä. Minäkäsityksen vahvistaminen on osana suvaitsevuuden edistämistä. Suvaitsevaisuutta edistävä toiminta perustuu teori- aan myös varhaisnuorten kehitysvaiheesta, elämäntilanteesta sekä heidän suvaitsemattomuutensa ilmenemisestä.</p> <p>aika: Opinnäytetyön toimintakertojen ajankohdat ovat seuraavat: 22.9., 24.9., viikolla 39 ajankohta selviää myöhemmin, 4.10., 6.10. ja 8.10.2010. Oppilaiden osallistuminen toimintaan on vapaaehtoista. Oppilaiden yksityisyys huomioidaan siten, ettei opinnäytetyössä tule missään vaiheessa esille oppilaiden henkilötietoja. Oppilaiden tietoja ei myöskään välitetä kolmansille osapuolille. Opinnäytetyön loppuraportissa ei myöskään näy luokan tunnusta tai opettajan nimeä, esille tulee ainoastaan koulun nimi ja se, että toiminnan kohteena on 6. luokan oppilaat.</p> <p>Opinnäytetyön loppuraportti valmistuu viimeistään keväällä 2011. Opinnäytetyöntekijä toimittaa opinnäytetyöstä kopion _____ kou- lulle opinnäytetyön valmistuttua keväällä 2011.</p> <p>liitteet: tutkimuslupahakemus, opinnäytetyö liitteineen, opinnäytetyön lupapyyntö yhteistyötaholle</p> |
| LAUSUNNON ANTAJAT/ LAUSUNNOT | Kehittämispäällikkö Päivi Mäki puoltaa tutkimusluvan hyväksymistä. |
| PÄÄTÖS/PERUSTELUT | Myönnän luvan tutkimusluvan tekemiseen. |
| ALLEKIRJOITUKSET | <p>Päätöksen tekijä Arto Willman va. perusopetuksen johtaja</p> <p>Päätösluettelon pitäjä Marika Korkala vs. hallintosihteeri</p> |
| OIKAISUVAATIMUS- VIRANOMAINEN | |
| ILMOITUS OTTO- OIKEUTETULLE VIRANOMAISELLE | |
| TIEDOKSI ANTAMINEN/ NÄHTÄVILLÄ | hakija, |